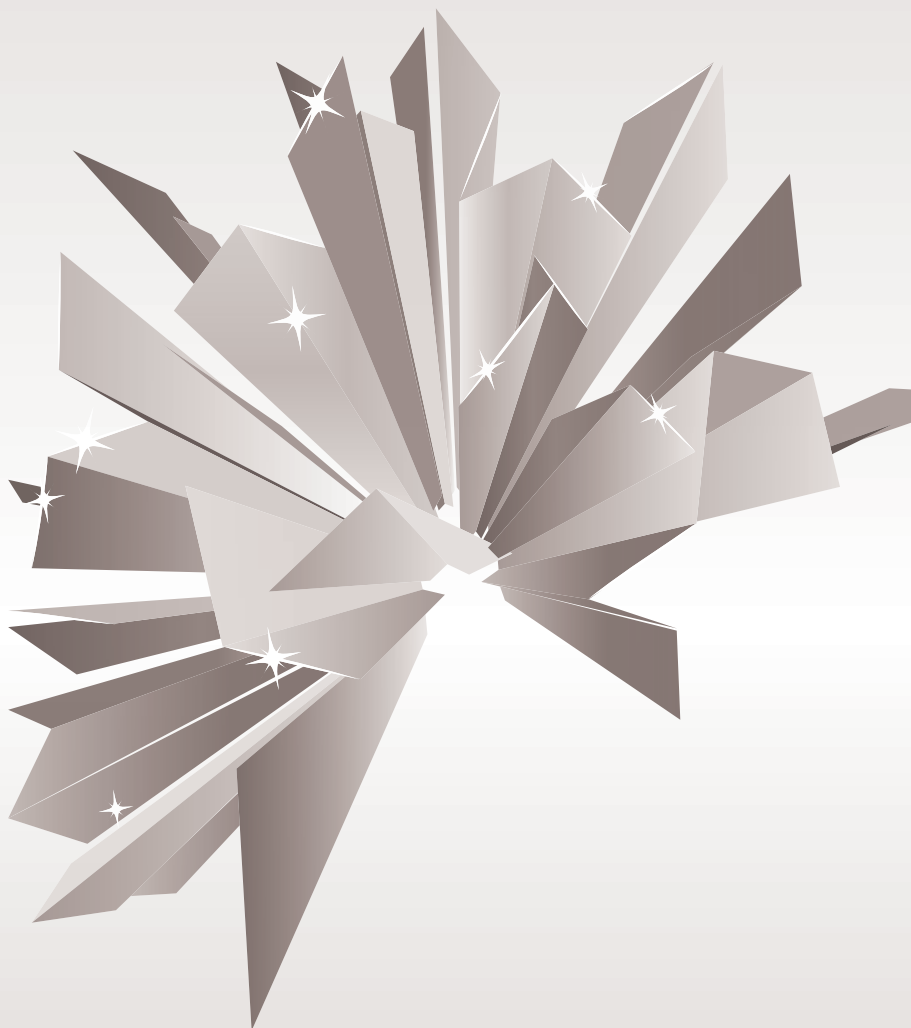




Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

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





Ministério da Educação

Ministro da Educação

Cid Ferreira Gomes



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Reitor

Denio Rebello Arantes

Pró-Reitor de Ensino

Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro

Diretor Geral - Campus Vitória

Ricardo Paiva



CEFOR

Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor

Diretora

Vanessa Battestin Nunes

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Coordenadores

Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Esther Ortlieb Faria de Almeida





Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

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

Volume 4



Organizadores

Marcelo Q. Schmidt
Maria José de Resende Ferreira
Maria Auxiliadora V. Paiva
Rony C. O. Freitas
Alex Jordane

Vitória, 2014
Ifes





© 2014 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

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

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes
Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor**

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

CEP: 29.056-255

Telefone: (27) 3227-5564

Comitê científico

Antonio Donizette Sgarbi

Antonio Henrique Pinto

Edna Graça Scopel

Gustavo Henrique Araujo Forde

Helaine Barroso dos Reis

Helio Rosseti Junior

Ligia Arantes Sad

Luis Antonio da Silva

Sávio Silva Berilli

Coordenadoria Geral de Tecnologias Educacionais - Cefor/Ifes

Capa

Thiago Fagner Gonçalves dos Santos

Projeto gráfico

Andréia Cristina Carvalho da Silva

Editoração eletrônica

Balaio - Comunicação e Design

Revisão de originais

Fabricia Pazinato

Rita de Cássia Silva Chang

Schmidt, Marcelo Q.

Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo / Organizadores Marcelo Q. Schmidt, Maria José R. Ferreira, Maria Auxiliadora V. Paiva, Rony C. O. Freitas, Alex Jordane. Vitória: Ifes, 2014

1. Proeja (Programa de Educação de jovens e adultos) 2. Professores do PROEJA – Formação. 3. Educação de Adultos, 4. Educação a Distância. I. Ferreira, Maria José de Resende, II. Paiva, Maria Auxiliadora Vilela, III. Freitas, Rony C. O., IV. Jordane, Alex, V. Instituto Federal do Espírito Santo.





SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7

APRESENTAÇÃO.....13

**1 | “É MAIS INTERESSANTE FALAR O DESCONTO EM PORCENTAGEM”:
FAZERES E SABERES MATEMÁTICOS NO PROGRAMA NACIONAL
MULHERES MIL17**

Ana Ligia Oliveira Teixeira | Maria José de Resende Ferreira |
Edna Graça Scopel

**2 | OLHARES DOS EDUCANDOS DA EJA SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL:
SUBJETIVIDADES E OS DESAFIOS QUE AINDA PERSISTEM.....31**

Bruno Prates Costa Oliveira | Maria José de Resende Ferreira

**3 | A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS.....51**

Vanessa Vilela de Moraes Fernandes | Manuella Villar Amado |
Maria Auxiliadora Vilela Paiva

**4 | O CURRÍCULO NO COTIDIANO DO PROEJA: UM OLHAR ENTRE
FORMAL E O VIVENCIADO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO
TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFES CAMPUS DE
VITÓRIA.....91**

Eliane Leandro da Vitoria *et al.*

**5 | A PRESENÇA FEMININA NA EJA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES
DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES JOVENS E
ADULTAS.....127**

Eliane Aparecida Dias | Gustavo Henrique Araújo Forde

**6 | CONFLITO INTERGERACIONAL NA EJA: ADULTO TRABALHADOR E
ALUNO ADOLESCENTE.....157**

Vidomíria Dias de Poncem | Helaine Barroso dos Reis

**7 | EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROEJA NO
TERRITÓRIO VENDANOVENSE.....187**

Liliana Grecco Pereira | Maria José de Resende Ferreira

8 | ARTES PARA JOVENS E ADULTOS.....225

Mônica Caliman Colombi *et al.*





- 9 | **DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....243**
Luciene Aparecida Braga Nascimento *et al.*
- 10 | **O CURRÍCULO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POTENCIALIZANDO AS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS.....263**
Celso Calache Scola | Rosinei Ronconi Vieiras
- 11 | **SABERES DOCENTES: O DIÁLOGO COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA.....285**
Maria da Glória Medici de Oliveira | Maria Auxiliadora Vilela Paiva





PREFÁCIO

Muitos são os desafios que o Brasil precisa enfrentar para criar as condições políticas e pedagógicas capazes de superar os graves problemas, que, ainda, persistem no campo educacional. Problemas esses, frutos de uma trajetória marcada por desigualdades sociais históricas e pela ausência de uma ação política eficaz do Estado que seja capaz de promover mudanças substanciais no campo das políticas sociais, destacadamente, no campo educacional.

Em se tratando da educação, recentemente tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência até 2024. Dentre as 20 metas, três merecem atenção: a meta nº 8, que trata da equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos; a meta de nº 9, que versa sobre a universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional e a meta nº 10 que propõe a articulação da Educação de Jovens e Adultos – EJA com a educação profissional.

Menciono apenas essas três metas para demonstrar que no período de 2014 a 2024, muitos serão os desafios a serem enfrentados para a superação dos problemas educacionais. Embora os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, apontem que houve um decréscimo da taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas acima de 15 anos e uma queda do analfabetismo funcional (pessoas com até 4 anos de escolaridade), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, divulgou





que o Brasil ocupa a 1ª colocação na América Latina no número de analfabetos e a 8ª posição mundialmente.

Ocupar posições desvantajosas dessa natureza só revela a incapacidade do nosso País em consagrar o direito à educação. Logo, como milhões de brasileiros não conseguem concluir a educação básica na idade certa, acabam engrossando a demanda por Educação de Jovens e Adultos - EJA. E eis que esse é um problema visto como espinhoso para alguns governantes.

A EJA não tem sido colocada na pauta das prioridades e seus problemas, muitas vezes, têm sido jogados para “debaixo do tapete”. Todavia, ela tem sido a via da alfabetização e da conclusão do ensino fundamental e do médio para milhões de mulheres e homens trabalhadores desse País. Logo, deve ser tratada com dedicação, compromisso, recursos financeiros, infraestrutura e com educadores qualificados.

Bem sabemos que a EJA, historicamente, tem sido foco de inúmeras campanhas, programas e projetos pontuais. Mas asseveramos que, hodiernamente, urge a necessidade de serem traçados caminhos para se pensar em uma nova arquitetura para uma política pública.

Dentre os desafios que se delineiam nesse atual cenário, também cabe uma ação política mais consistente da sociedade civil organizada, no sentido de (re) direcionar uma articulação entre os programas de oferta de EJA e de formação dos educadores que atuam ou atuarão nessa modalidade de educação básica.

No debate acadêmico, a temática da EJA tem tomado, cada vez mais centralidade, portanto, conforme já frisamos, precisa estar na agenda governamental. Em se tratando da produção acadêmica, várias publicações trazem os resultados de pesquisas que sistematizam conhecimentos sobre a situação da EJA. São estudos, cujas contribuições têm sido essenciais para o reordenamento dos programas e para levantarem a necessidade





da criação de uma política pública, de caráter permanente, voltada para a EJA, com continuidade assegurada como política de Estado. Trata-se, ainda, de estudos que evidenciam a necessidade de que sejam assegurados os direitos à educação ao longo da vida; a valorização do direito à igualdade e do direito à diferença; a valorização do educador e de uma política clara de formação inicial e continuada.

No tocante à formação do educador e da produção do conhecimento em EJA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) vem contribuindo, qualitativamente, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Este livro que vem a público socializa a produção intelectual de educadores qualificados por meio do PROEJA. Composto por nove capítulos, a coletânea de trabalhos visa a contribuir para o debate e conhecimento acerca da complexidade e da diversidade que abarca a Educação de Jovens e Adultos.

No começo do livro, **Bruno Prates Costa Oliveria** e **Maria José de Resende Ferreira** tratam acerca dos “Olhares dos educandos da EJA sobre a diversidade sexual: subjetividades e os desafios que ainda persistem”. O estudo detecta que os discursos dos educandos do ensino médio, imprimem violações de direitos humanos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, revelando assim, o não olhar a essas pessoas como sujeitos de direitos.

No segundo texto “A percepção de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao conhecimento prévio dos alunos”, **Vanessa Vilela de Moraes Fernandes**, **Manuella Villar** e **Maria Auxiliadora Vilela Paiva** trazem a percepção que os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)





possuem em relação ao conhecimento prévio dos alunos de uma Escola Estadual em Manhuaçu-MG e ao uso de mapas conceituais na avaliação diagnóstica, tendo como perspectiva a aprendizagem significativa crítica.

Eliane Aparecida Dias e Gustavo Araújo Forde, no texto “A presença feminina na EJA: um estudo das relações de gênero na escolarização de mulheres jovens e adultas”, evidenciam como as relações de gênero influenciam nas interrupções escolares de inúmeras mulheres e muitas delas não percebem as situações de opressão a que são submetidas.

Em seguida, **Eliane Leandro da Vitória, Maria José de Resende Ferreira, Edna Graça Scopel e Marcelo Queiroz Schmidt**, no texto “O currículo no cotidiano do Proeja: um olhar entre formal e o vivenciado no Curso Técnico de Segurança de Trabalho Integrado ao Ensino Médio no Ifes campus de Vitória”, evidenciam que o Projeto Político Pedagógico do curso segue a ideia de um currículo integrado, conforme estabelecido pelo Documento Base, que no cotidiano a integração curricular acontece gradativamente e os autores sinalizam para alguns desafios apresentados na execução do projeto.

No texto “Conflito intergeracional na EJA: adulto trabalhador e aluno adolescente”, de **Valdomiria Dias de Poncem e Helaine Barroso dos Reis**, as autoras analisam a situação de conflito Intergeracional em turmas juvenilizadas da Educação de Jovens e Adultos e analisam também as possíveis medidas a serem tomadas para garantir o direito de acesso e permanência na escola, tanto do adulto trabalhador como do adolescente.

Liliana Grecco Pereira e Maria José de Resende Ferreira, em “Educação das relações étnico-raciais no Proeja no território Vendanovense”, analisam como a temática da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira está sendo suscitada nas salas de aulas do





Proeja do Ifes campus Venda Nova na conjuntura das discussões geradas a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Na sequência, **Celso Calache Scola e Rosinei Ronconi Vieiras**, no texto “O currículo de Física na Educação de Jovens e Adultos: potencializando as relações entre conhecimentos e experiências”, apresentam o resultado da investigação acerca da organização de um currículo básico de Física, por meio de eixos temáticos, envolvendo textos, problemas e experimentos dos conteúdos de forma contextualizada com o mundo cultural e vivencial dos sujeitos da EJA. Os autores constataram que esse currículo básico foi um facilitador para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, além de contribuir na formação de um cidadão potencialmente autônomo e crítico.

Maria José de Resende Ferreira, Ana Lígia Oliveira Teixeira e Edna Graça Scopel, em “É mais interessante falar o desconto em porcentagem: fazeres e saberes matemáticos no Programa Nacional Mulheres Mil”, discutem a experiência do trabalho docente realizado na disciplina Matemática, no Curso de Qualificação Profissional denominado Gestão e Relacionamento com o Cliente ofertado pelo Programa Nacional Mulheres Mil, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus Vitória.

Por último, **Maria da Glória Medici de Oliveira e Maria Auxiliadora Vilela Paiva**, refletem sobre os saberes docentes, focando no diálogo como possibilidade para uma Educação Matemática Crítica.

Ao apresentar este livro, tarefa que aceitei com muita honra de meus colegas pesquisadores do Ifes, destaco a importância dos trabalhos aqui publicados, que ganham relevo especial, por se inserirem num contexto de início de um período de vigência do novo PNE.





Neste contexto, o Ifes, via PROEJA, tem contribuído para a melhoria da qualificação do educador da EJA, à luz dos princípios democráticos constantes na nossa Constituição e dos avanços teóricos e tecnológicos contemporâneos.

Angicos/RN, setembro de 2014.

Rita Diana de Freitas Gurgel

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)





APRESENTAÇÃO

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

O Ifes, campus Vitória, contando com a experiência acumulada nos trabalhos do grupo de pesquisa interinstitucional Ifes/UFES convênio Capes/Setec/Proeja e com ações de formação continuada voltada para profissionais do Ifes que atuavam no Proeja, ofereceu, de 2006 a 2010, três cursos de Especialização em Educação Profissional Técnica integrada à Educação de Jovens e Adultos inserida no Programa de Formação Continuada de Profissionais do Ensino Público para atuarem no Proeja, atendendo aos municípios de São Mateus, Serra, Colatina e Vitória, formando 305 alunos (09 turmas).

Em 2010, iniciou-se o primeiro curso de Especialização Proeja oferecida na modalidade de educação a distância, ofertando 120 (cento e vinte) vagas em quatro polos: Alegre, Linhares, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Em 2011, houve nova oferta do curso na modalidade EaD, com 300 (trezentas) vagas, atendendo a 6 polos: Cachoeiro de Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Pinheiros e Vitória. Nova oferta de mais 150 vagas nessa modalidade foi





feita no ano de 2012, dessa vez nos municípios de Baixo Guandu, Cachoeiro de Itapemirim, Domingos Martins, Pinheiros e Vitória. A mesma quantidade de vagas foi ofertada em 2013 nos municípios de Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Piúma e Santa Leopoldina e em 2014 nos municípios de Castelo, Colatina, Domingos Martins, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Dessa maneira já conseguimos atender até o momento a 18 municípios atingindo todas as dez microrregiões administrativas que constituem o estado do Espírito Santo: Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste.

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

Trazemos à tona, nesta publicação, pesquisas desenvolvidas por alunos da terceira turma da Especialização em Proeja ofertada na modalidade de Educação a Distância. Este conjunto de artigos representa parte da produção científica em EJA e Proeja, que vem sendo desenvolvida no Espírito Santo desde a criação, em 2006, da Especialização Proeja no Ifes. Além disso, são apresentados alguns trabalhos de pesquisadores que nos últimos anos têm concentrado parte de suas produções e pesquisas no e sobre o Proeja. Vale destacar a inserção entre esses pesquisadores de professores e alunos ligados ao Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática do Ifes, o que se configura como uma excelente parceria.

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





os movimentos mais recentes do Ifes no sentido de fortalecer a relação natural que o Instituto tem com a Educação de Jovens e Adultos, seja por iniciativas de professores e gestores, seja por motivações e incentivos governamentais; discussões sobre currículo formal e vivenciado no Proeja e sua relação com conteúdos específicos; experiências vivenciadas no âmbito do Programa Mulheres Mil; a valorização de experiências dos estudantes da EJA a partir da perspectiva docente; a importância e valorização das discussões relacionadas a questões étnico-raciais na EJA; as dificuldades encontradas a partir de conflitos intergeracionais na EJA; a presença feminina na EJA e temáticas relacionadas às relações de gênero; e subjetividades sociais de estudantes ingressantes no Proeja acerca da diversidade sexual.

Com este livro, o quarto desta série, pretendemos continuar nossa aproximação com educadores, fazendo chegar até a ponta do processo educacional os resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Especialização Proeja do Ifes. Nesses anos de dedicação ao Proeja temos nos debruçado em buscar e relacionar bases teóricas e epistemológicas para nos dar suporte aos momentos de crescimento coletivo, a fim de compreender o que para nós precisa se consolidar o Proeja como uma política pública de acesso à educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos. Vislumbramos nos trabalhos realizados e experiências vivenciadas fortes indícios para que isso ocorra e os resultados aqui apresentados são parte desses indícios. Por isso continuamos nos empenhando nessa jornada e este livro é apenas mais um ato de perseverança e mais uma forma de dizer que continuamos acreditando nesse tipo de ação, que tem como fio condutor a crença no ser humano e a certeza de que ainda temos muito a fazer quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos.







1 | “É MAIS INTERESSANTE FALAR O DESCONTO EM PORCENTAGEM”¹: FAZERES E SABERES MATEMÁTICOS NO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL²

Ana Lígia Oliveira Teixeira³

Maria José de Resende Ferreira⁴

Edna Graça Scopel⁵

RESUMO

O estudo descrito neste ensaio objetiva discutir, sob a forma de um relato reflexivo, a experiência do trabalho docente realizado na disciplina Matemática, no Curso de Qualificação Profissional denominado Gestão e Relacionamento com o Cliente ofertado pelo Programa Nacional Mulheres Mil, do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória. Buscamos contextualizar o referido curso, sua metodologia de trabalho e a dinâmica do planejamento da disciplina. A discussão teórica relaciona políticas públicas, relações de gênero e educação matemática. Apresentamos uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Para a construção dos dados, foram utilizadas as anotações do diário de campo da professora e as entrevistas com as estudantes. Os dados apontam a aprovação das educandas com relação à dinâmica da disciplina. Com este trabalho consideramos que as discussões levantadas possam contribuir para a reflexão da prática docente e das políticas públicas voltadas para a questão feminina.

Palavras-chave: Relações de gênero, educação matemática, Programa Nacional Mulheres Mil.

1 Essa afirmativa da aluna Patrícia (30 anos) foi uma interferência da mesma diante de um diálogo na sala de aula quando Soraya (30 anos) afirmou que nas vendas que realiza, quase sempre dá desconto de 5 reais na panela de 25 reais. Esse diálogo levou a educadora a revisar os conteúdos de juros e porcentagem na sala de aula.

2 A versão original desse trabalho foi apresentada no XI Encontro Nacional de Educação Matemática em Curitiba em 2013.

3 E-mail: aligiaot@gmail.com

4 E-mail: majoresende@yahoo.com.br

5 E-mail: egscopel@yahoo.com.br





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Neste texto apresentamos nossas experiências com os fazeres e os saberes matemáticos no curso de qualificação profissional ofertado às discentes do Programa Nacional Mulheres Mil do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória. Orientamos-nos a partir da defesa que Freire (2002, p. 43) faz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem metodológica na pesquisa-ação. Essa estratégia delineia-se quando “[...] os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de pesquisa de modo participativo ou cooperativo [...]” (SANTOS, 2002, p. 78). O uso de diferentes instrumentos incluindo a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) permitiu olhares específicos sobre os movimentos e as experiências desencadeadas nas aulas de Matemática para as educandas do Programa.

A produção de dados para a pesquisa com os sujeitos realizou-se neste espaço institucional, entre janeiro e março de 2013. Registra-se que a pesquisa documental foi realizada de forma concomitante à produção de dados com os sujeitos. As informações, fornecidas por meio da análise dessas fontes documentais, permitiram complementar e entrelaçar com as demais, coletadas por meio de entrevistas e das anotações do diário de campo.

O texto, no primeiro momento, apresenta o contexto da oferta do Programa Mulheres Mil no Instituto, posteriormente, relatamos as experiências em sala de aula com a disciplina matemática.

2 PROGRAMA MULHERES MIL NO IFES CAMPUS VITÓRIA

O Programa Nacional Mulheres Mil⁶ tem como objetivo a promoção da equidade de gênero, a inclusão social, o acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho. No âmbito da ação governamental, integra o Plano Brasil Sem Miséria e é reconhecido como Política Pública afirmativa, de inclusão social e de equidade.

6 Instituído pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.





Sua implantação ficou sob a responsabilidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e em 2007 teve início as primeiras experiências com mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte⁷. A partir de 2012, empreendeu-se uma política de ampliação do Programa para os Institutos Federais das outras regiões brasileiras.

Diante dessa proposta, o Ifes⁸ campus Vitória aderiu ao Programa e vem desenvolvendo ações para sua implementação, articulando-a com as demais políticas de inclusão em curso na Instituição.

Nessa perspectiva, é necessário desvelar a especificidade da história do público feminino no sentido de entender o recorte de gênero feito. É perceptível, no Brasil, a importância cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho e nas instituições educacionais decorrente das alterações culturais e econômicas relacionadas ao desenvolvimento mais recente do capitalismo, que exigiu maior volume de mão de obra em diversos setores da economia.

Estudos recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2010), apontam que as mulheres são a maioria da população brasileira e que ainda apresentam níveis de escolarização mais elevados que a dos homens.

Entretanto, no que se refere à forma de inserção no mercado de trabalho, elas se encontram em situação menos favorável: apenas 40% das mulheres no mercado de trabalho têm carteira de trabalho assinada, já entre os homens está proporção atinge 50%. Observou-se também que os rendimentos das mulheres são cerca de 60% menores que os rendimentos dos homens, indicando que, mesmo com grau de escolaridade mais elevada, as divergências salariais entre homens e mulheres seguem elevadas.

7 A ação foi executada em sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense e foi implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (REDENET), Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM), Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONCEFET) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

8 O Ifes é composto por 17 Campi e por diversos polos da Educação a Distância, localizados em várias regiões capixabas, e se caracteriza por atuar com uma oferta que abrange desde a formação inicial de trabalhadores à pós-graduação na modalidade presencial e com cursos a distância.





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

Esses indicadores vêm corroborar com essa discussão ao apontar que a inserção feminina no mercado de trabalho tende a crescer, não só por fatores positivos como o movimento de emancipação feminina e a busca de realização profissional. Mas também por causa do desemprego de seus parceiros, o que ocasiona a queda do poder aquisitivo da família e devido ao crescimento de unidades familiares, nas quais ela assume o papel de chefe, o que significa sustentar os filhos trabalhando fora. Assim, o salário feminino passa a ter uma importância vital para suprir as necessidades financeiras dos domicílios brasileiros (BRUSCHINI, 2000)⁹.

Os anos 90 e início deste século foram períodos difíceis para todos os trabalhadores, pois foram marcados pelo desemprego, pela queda de rendimentos e precarização dos postos de trabalho. Diversos estudos demonstram também a existência de desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, seja na constituição como força de trabalho, nas dificuldades de se obter uma ocupação ou nas características dos trabalhos exercidos.

No Espírito Santo, os dados do Pnad/IBGE (2010) apontam que as mulheres são chefes de família em 23,3% dos domicílios e no município de Vitória, elas formam 40,2% da população economicamente ativa, em que um terço (33,8%) ocupa a condição de responsável pelas unidades familiares, uma proporção bem acima da média nacional, com 24,9% dos imóveis.

Esses índices, ainda que preliminares, são preocupantes, na medida em que as mulheres das camadas populares, que não conseguiram completar sua escolarização estão mais vulneráveis diante do mercado de trabalho, o que configura sua presença em postos de trabalho cada vez mais precarizados e invisíveis como o trabalho doméstico e as atividades no mercado informal. Essa situação contribui ainda mais para sua vulnerabilidade perante a sociedade.

Nessa discussão, trazemos o papel social do Ifes, enquanto instituição educativa, que prevê, na Lei n.º 11.892/2008¹⁰, em seus diversos artigos, a criação de mecanismos para a promoção do acesso das populações

9 Conferir: BRUSCHINI, Cristina. Banco de dados sobre o trabalho das mulheres. Fundação Carlos Chagas. SP: 2000, Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres>>. Acesso em: julho 2012.

10 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.





tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos Institutos Federais.

Para a implementação desse Programa, pioneiro nesse Instituto, foi escolhida a comunidade onde residem as panelleiras de Goiabeiras¹¹. O ofício das panelleiras é uma atividade econômica culturalmente enraizada na localidade conhecida como Goiabeiras Velha, situada na parte continental norte do Município de Vitória, à beira do canal que banha o manguezal e circunda a Ilha¹².

O processo de fabricação é praticamente o mesmo que os índios usavam quando aqui aportaram os portugueses na época do descobrimento. Confeccionam, em barro, panelas, potes, travessas, bules, caldeirões, frigideiras etc, de diversas formas e tamanhos. O ensinamento, transmitido de mães para filhas, permite que a identidade cultural desta atividade seja mantida com muito poucas alterações, há várias gerações. São avós, mães, filhas e netas exercendo o mesmo ofício.

Esse trabalho de cunho familiar continua a ser feitas nos quintais das suas casas. Atualmente, mais organizadas, estão agrupadas na Associação das Panelleiras de Goiabeiras (APG), criada em 1987. Trata-se de um galpão onde cada uma, independentemente, produz e comercializa suas próprias peças. Hoje, 120 membros fazem parte da Associação¹³, dos quais 80% são mulheres.

A Associação foi uma conquista importante para a valorização do ofício e organização da categoria. Muito mais que um ponto de produção

11 Esses dados foram extraídos dos seguintes sites: <<http://www.avm.edu.br/mono/pdf/24/JOAO%20ALFREDO%20M.STEFANO.pdf>>; <http://www.ut.com.br/ufes_mes/upload/anexo_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Giovana%20Gava%20Camiletti_174256.pdf>; <<http://www.ceramicanorio.com/artepopular/panelleirasgoiabeiras/panelleiras.html>>; <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2011/11/panelleiras-de-goiabeiras-ganham-novo-galpao-em-vitoria.html>>; <<http://www.caixamelhorespraticas.com.br/wp-content/uploads/Panelleiras.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2012

12 O projeto de modernização urbana da capital, promovido nos anos 1970, confinou Goiabeiras Velha entre a via expressa de acesso ao Aeroporto e o mangue, resguardando-a como reduto de ocupação antiga, de configuração familiar, onde reside a maioria das famílias de panelleiras. Os quintais de pais e avós são hoje repartidos com as novas famílias de filhos e netos, e em grande parte também ocupados com a fabricação das panelas de barro.

13 A Associação já se tornou um dos pontos turísticos da cidade, sendo visitada, regularmente, por turistas interessados em adquirir as peças e observar como as mesmas são confeccionadas.





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

e venda das panelas por um pequeno grupo de artesãs, visto que o espaço só acomoda cerca de 30 paneleiras em um universo de quase 120. O Galpão passou a representar o lugar do ofício, dando visibilidade à categoria profissional de seus executantes¹⁴.

Acreditamos que essa ação do Programa Mulheres Mil para com essa comunidade vai agregar valor ao trabalho já realizado por essas artesãs, por meio dos cursos de qualificação. Entendemos que ao estabelecer essa parceria com a comunidade, com o Ifes e com as demais instituições envolvidas, cria-se uma rede de agentes sociais, comprometida com a visibilidade no trato da discriminação dos gêneros, o que pode trazer ganhos significativos para essas questões.

3 O CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: GESTÃO E RELACIONAMENTO COM O CLIENTE

O curso ofertado tem a duração de 160 horas e funciona com aulas nas terças e nas quintas-feiras. A matriz curricular consta de disciplinas de Português, Matemática, Informática, Inglês, Espanhol, Relações no Trabalho e Economia Solidária. Também foram ofertadas oficinas que debateram a respeito dos direitos e da saúde da mulher. A equipe de professores atuante no curso é formada por docentes envolvidos de forma direta ou indireta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além dos professores, o curso ainda conta com uma equipe multidisciplinar: coordenação, técnicas-administrativas, assistente social, psicóloga, pedagogas e alunos de iniciação científica da licenciatura de Português e dos cursos da Pós-graduação ofertada pelo Instituto.

14 As panelas de Goiabeiras são geralmente vendidas diretamente pelas paneleiras, nos próprios locais de produção. Podem ser adquiridas por atacado ou no varejo, por encomenda ou para pronta entrega, no Galpão ou em suas casas. Há alguns poucos intermediários em pontos de comercialização fora de Goiabeiras Velha. Os principais estão no mercado da Vila Rubim, localizado no Centro de Vitória; na rede regional de supermercados e no próprio aeroporto. O mercado consumidor consiste de restaurantes, hotéis, lojas, feiras, supermercados, turistas e moradores da Grande Vitória. São também vendidos para os mercados regionais e de outros Estados brasileiros, notadamente do Sul e do Centro-Oeste.





Estão matriculadas no referido curso 100 estudantes, divididas em 03 turmas (uma no vespertino e duas no período noturno) e de acordo com a tabela abaixo, verificamos que grande parte (61%) das educandas encontram-se acima dos 40 anos, evidenciando que a oferta do curso contempla as diretrizes do Programa, uma vez que vem atender a um grupo de mulheres que há muito tempo estão afastadas dos bancos escolares, devido as diversas atribuições que as mulheres assumem ao longo de suas vivências.

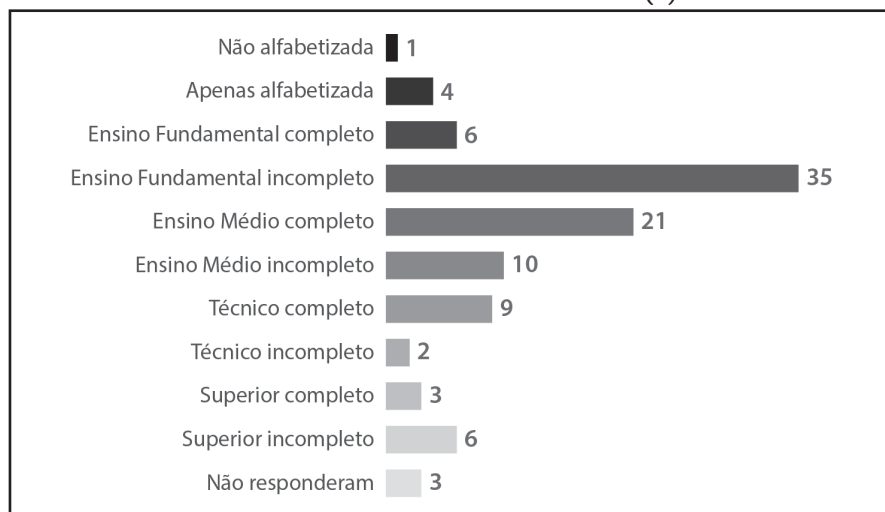
Tabela 1 - Faixa etária das alunas

| Turma | De 18 à 30 | De 31 à 40 | De 41 à 50 | De 51 à 60 | De 61 à 80 | Total |
|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Turma 1 – (Vesp) | 7 | 7 | 9 | 4 | 6 | 33 |
| Turma 2 – (Not) | 6 | 7 | 13 | 5 | 3 | 34 |
| Turma 3 – (Not) | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 30 |
| Totais | 18 | 21 | 29 | 16 | 16 | 100 |

Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2013. *Nota: Tabela organizada pelas autoras

Depreendemos que 91% das matriculadas autodeclaram-se negras e pardas, o que evidencia mais uma vez o que os dados estatísticos revelam acerca da interligação entre condições de vida, associadas as questões étnico-racial e de gênero.

Gráfico 1 - Nível de Escolaridade das Alunas Matriculadas (%)



Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2013. *Nota: Gráfico organizado pelas autoras





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

Na questão que identifica o nível de escolaridade das alunas percebemos uma heterogeneidade enorme, na mesma turma encontramos alunas não alfabetizadas e outras matriculadas em curso superior. Contudo, todas apresentam muitos saberes da vida e das práticas sociais que se dão no lar, na rua, na igreja, no mundo do trabalho e nas lutas pela sobrevivência. Saberes que transitam pelas suas múltiplas identidades, quais sejam, a de mulher, de trabalhadora e de cidadã.

4 A EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA MATEMÁTICA

A importância da reflexão sobre o trabalho pedagógico nos conduz à afirmação de que existem alguns princípios fundamentais que devem a nosso ver, orientar a prática docente para o entendimento do fazer pedagógico como práxis e para a compreensão de que o professor é um construtor de saberes.

A experiência de organizar e ministrar um curso exige de todo profissional uma mudança de princípios e concepções do que tange às práticas pedagógicas ao longo do processo de planejamento e execução do trabalho docente. Nesse sentido, ter uma visão geral do curso a ser ministrado, organizar e produzir o material didático e preparar as aulas semanais são desafios constantes para todo educador.

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

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





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

Nesse sentido, o curso proposto para a comunidade das panelleiras é permeado por essas concepções e traz um novo olhar ao trabalho pedagógico uma vez que coloca as educandas - jovem e adulta trabalhadora, como aquelas que têm experiências a socializar e que estas, além de contribuir para que as alunas contextualizem os conceitos trabalhados, a partir do diálogo e de reflexões, transformam-se em saberes a serem construídos.

Essas concepções permearam toda a organização da proposta curricular do curso e da disciplina Matemática. Para a referida disciplina, nossa pretensão foi relacionar os conhecimentos aplicados no exercício da função exercida pelas panelleiras com os conceitos formais de matemática. Objetivamos dessa forma, revisar e utilizar as quatro operações; Discutir a aplicação da geometria plana nas suas atividades cotidianas; Resolver regras de três simples; Efetuar mudanças de unidades de comprimento e de volume; e Relacionar as atividades de venda e confecção de produtos com os conceitos matemáticos formais que serão estudados.

O curso, construído com esses princípios, levou a uma dinâmica na sala de aula, de constante troca e interação, corroborando o que defende Freire (2002, p. 25) quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Os saberes matemáticos foram tratados no sentido de mostrar que a sala de aula é um espaço social de trocas e de acordos, na qual o aluno, professor e saber se relacionam tendo como objetivo a aprendizagem significativa (PAIVA, 2009).

Foram constantes as interrogações durante nossos encontros de planejamento: Como atuar? Que metodologia utilizar já que o público é composto por algumas mulheres que não leem e outras que já frequentam a universidade? Como as alunas poderiam expressar seus pensamentos





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

sem a escrita? Quais metodologias poderíamos utilizar para promover melhor aproveitamento de um público tão diversificado?

No primeiro encontro, após a apresentação inicial entre alunas e professora, foi proposto duas questões para uma discussão em grupo no sentido de apontarem suas expectativas em relação à disciplina. Essa discussão ainda deveria ser acompanhada com recortes de revistas e deveriam se expressar, respondendo a seguinte pergunta: Que figuras ou reportagens representam conceitos matemáticos? E: Que matemática utilizo no meu dia a dia? Buscava-se fazer com que as discentes expressassem seus entendimentos do que é a matemática, que discutissem a matemática existente no seu cotidiano, em especial, aquela que utiliza em seu ambiente de trabalho.

Depois de um amplo debate, as educandas chegaram às seguintes conclusões: a necessidade de aprender a manusear a máquina de calcular; fazer os cálculos dos custos dos materiais para fabricação dos produtos artesanais, fazer os cálculos de descontos e lucros e de horas de trabalhos despendidos em cada produto e a elaborar orçamento. Essas questões nos induziram a refazer a proposta curricular da disciplina.

Dentre os diversos depoimentos, trazemos a exposição da aluna Marisa (79 anos) sobre o trabalho solicitado: Depois de explorar a reportagem intitulada “Benefícios de modelos atraem compradores”, de acordo com as orientações da atividade, Marisa argumenta ainda: *“no meu entendimento, pelos anos que trabalho como paneleira, todo produto se for bem feito, bem modelado, os clientes ficam satisfeitos e retornam para comprar mais”*. Ao questionar como Marisa lida com os preços, ela explica: *“não sou letrada, mas sei expressar os valores dos produtos e não preciso de máquina de calcular para fazer as contas, faço contas de cabeça e assim que termino de embalar as mercadorias vendidas o valor total está na ponta da língua”*.

Outro momento interessante em sala de aula foi a discussão acerca de fração e de porcentagem. Para essa abordagem, utilizamos aula expositiva citando alguns dos exemplos focados nos cartazes por elas elaborados nas atividades das primeiras aulas. A partir daí, as alunas foram motivadas a relatarem suas vivências no trabalho, o que surgiu o debate sobre porcentagem. Diante das reflexões das alunas, voluntariamente, elaboraram o seguinte problema:





Quadro 1 - Representação da explicação

Qual o percentual de desconto que Dona Solange dá ao vender uma panela de 25 reais por 20 reais?

Abaixo, traçamos a seguinte solução para a Regra de Três Simples.

$$25 = 100\%$$

$$20 = X$$

Obteve-se como resultado: 20% de desconto.

Fonte: Diário de campo das autoras (2013)

Nesse movimento, captamos os seguintes relatos das alunas: “No comércio os descontos não devem passar de 10%” (DIONÍSIA, 42 anos) e “É mais interessante falar o desconto em porcentagem, é mais chique e o cliente dá mais valor, pois dessa forma acredita estar tendo um bom desconto” (SORAYA, 30 anos).

Depois desse exercício, todas as educandas foram convidadas a pensarem sobre as transações que realizam desde o momento da fase da produção até a fase final – o da comercialização. Diante das exposições, muitas das panelas chegaram à conclusão que:

Quando a gente compra a bola de barro (material utilizado para a confecção das panelas) perde-se muito, pois ela vem com algumas pedras que são retiradas o que leva a perda de material. Assim, o custo para produção acaba ficando próximo do valor de vendas, logo, estamos ganhando pouco (BÁRBARA, 33 anos).

As experiências apreendidas nesse processo têm se constituído em um momento rico nas práticas docentes que visam uma aprendizagem que consideramos significativa, durante a qual os alunos e os professores atuam como mediadores e articuladores da construção coletiva do conhecimento, adquirindo a sensibilidade de reconhecer o potencial presente no campo dos saberes matemáticos.





TEIXEIRA, Ana Lígia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça

5 FINALIZANDO O TEXTO... NÃO O DIÁLOGO

Ressaltamos que este diálogo não se encerra aqui. Entretanto, esperamos contribuir com as discussões que envolvem os saberes e os fazeres matemáticos para a população que apresenta percursos formativos interrompidos. E, que estes saberes e fazeres potencializem a emancipação política desse público estudantil. Acreditamos que o fazer docente que leva em consideração o vínculo entre os conhecimentos prévios, oriundos das relações sociais e do mundo do trabalho, com a nova aprendizagem, por meio de uma relação substantiva e não arbitrária, estabelece uma aprendizagem significativa conforme defende Paiva (2009).

Para finalizarmos o texto, já que este diálogo ainda não terminou, gostaríamos de ressaltar o que disseram as protagonistas desta história, para que esta conversa tenha um “gostinho de quero mais”

Matemática, ciência que usa a lógica para obter resultados da somatória de produtos. Assim como na matemática da sobrevivência, fazendo a somatória da determinação + força de vontade + dedicação, obtemos um resultado exato que é igual a ‘vitória’ (Alunas CARMEM, INGRID, IVONEDIE e SABRINA)¹⁵.

6 REFERÊNCIAS

BRUSCHINI, Cristina. **Banco de dados sobre o trabalho das mulheres**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres>>. Acesso em: jul. 2012.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). **A situação das mulheres em mercados de trabalho metropolitanos**. 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

¹⁵ Resposta das alunas em um trabalho de grupo sobre a importância da Matemática





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por amostras de domicílios (Pnad)**, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP *et alli*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.





TEIXEIRA, Ana Ligia Oliveira
FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça





2 | OLHARES DOS EDUCANDOS DA EJA SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL: SUBJETIVIDADES E OS DESAFIOS QUE AINDA PERSISTEM

Bruno Prates Costa Oliveira¹
Maria José de Resende Ferreira²

1 INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre as subjetividades de estudantes jovens e adultos do ensino médio de uma unidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo acerca da diversidade sexual, originando-se da perspectiva da vez e voz dos educandos sobre essa diversidade, com suas impressões e seus valores. Traz o desafio do diálogo sobre o assunto no ambiente escolar e apresenta os limites e as possibilidades para se trabalhar com a temática da multiplicidade sexual com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O que motivou e facilitou a pesquisa e a escrita sobre o tema foi o desenvolvimento concomitante de trabalhos realizados por mim como sociólogo na Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos em Vitória-ES, ao ministrar oficinas sobre diversidade sexual e prevenção da homofobia e a colaborar diretamente em projetos de educação sobre assuntos correlatos; bem como a docência em Sociologia no ensino médio em escolas públicas para jovens e adultos. Em ambos os trabalhos, houve a possibilidade de lidar diretamente com o tema, o qual se revelou cada vez mais motivador ao se pretender ampliar o debate e a troca de saberes sobre a diversidade sexual para quaisquer públicos, em especial, os estudantes da EJA.

Destaca-se, nessa modalidade de Educação no Brasil, a importância do debate a respeito da inclusão e da diversidade que, entre outros tópicos,

31

1 Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais - UFES. Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade. E-mail: b_prates@yahoo.com.br

2 Professora do Ifes campus Vitória. Doutora em Educação. E-mail: majoresende@yahoo.com.br





deve ser colocado em pauta por meio de currículos, planos de aula, didática e outras práticas. Muitos são, porém, os percalços para que realmente haja a inclusão dos sujeitos e o respeito à diversidade na agenda cotidiana das escolas, e em especial, na da EJA.

E é ainda mais desafiador quando nos deparamos com o retrato dessa realidade no Estado do Espírito Santo, que figura há tempos entre um dos que apresentam mais exemplos de homofobia do país (BRASIL, 2012). Nesse contexto, muitas são as carências em relação a políticas públicas, programas, ações e projetos voltados à diversidade sexual e à prevenção da homofobia. Enquanto isso, sabe-se que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sofrem violência no dia a dia em suas próprias residências e em diversos espaços públicos, entre eles, a escola.

Que lugar na escola, por exemplo, ocupam lésbicas, gays, travestis e transexuais na tão dita diversidade? O que os educandos pensam sobre essa questão? Que valores conduzem as falas, olhares e atitudes desses alunos em relação à diversidade sexual? Quais são as impressões dos estudantes frente a essa realidade? Que desafios e expectativas podem ser apontados pelos discentes em relação à escolarização de jovens e adultos travestis e transexuais? Muitas são as problematizações propostas diante dos muitos processos de exclusão de pessoas LGBT em vários espaços de socialização – principalmente na escola, tendo em vista padrões e normas formais ou informais heteronormativos e sexistas – escolares ou não – conduzindo o debate e as práticas unilateralmente, sem se dar conta da diversidade em voga.

A dificuldade de inclusão e permanência de travestis e transexuais nos bancos escolares é vigente e está historicamente enraizada no campo educacional. Muito há de se debater até que se proponham novas práticas que comportem políticas públicas realmente promotoras de oportunidades à diversidade sexual na escolarização de jovens e adultos. Ainda falta muito para se chegar a uma discussão aberta e natural nas escolas em relação a isso.

Considerando que a maioria da sociedade trata como tabu conversar sobre diversidade sexual, que a socialização das pessoas em vários espaços, como instituição religiosa, escola, família e trabalho ocorre a partir de uma educação heteronormativa e que é inegável a não consideração de pessoas LGBT como sujeitos de direitos em vários ambientes/situações, configura-se um desafio dialogar sobre diversidade sexual com os educandos em diversos momentos na sala de aula.





Poucos são os estudos no país com ênfase na diversidade sexual que avançaram na escolarização de jovens e adultos. Logo, vários são os obstáculos para que se observem avanços e perspectivas em EJA quando o foco está nessa diversidade. Em vista disso, o estudo objetivou compreender as subjetividades de educandos jovens e adultos sobre o referido tema. Assim, uma das questões sobre as quais este projeto se debruçou foi: que discursos têm os educandos sobre diversidade sexual? Muitos são os desafios apontados por estudos em relação à diversidade sexual e à escola, e é no sentido de estudar esses desafios a partir de impressões, reflexões e valores expressados pelos estudantes que se pretendeu realizar esta pesquisa.

2 ENTRELAÇANDO OS OLHARES: EJA E A DIVERSIDADE SEXUAL

Realizar estudos no campo da EJA sob a égide de trazer ao debate as temáticas relacionadas à diversidade sexual para serem trabalhadas dialogando com educandos jovens e adultos foi (é, e provavelmente ainda será por um tempo), uma tarefa desafiadora. Poucas produções acadêmicas no Brasil trazem esse debate como pauta de discussões. Algumas produções recentes (FERREIRA, L. C., FERREIRA, M. J. R.; 2011, p. 02) dão esse olhar, ou seja, têm como foco a diversidade sexual na EJA.

Envolver a discussão sobre esse tema na EJA e no PROEJA significa dar visibilidade à diversidade; e com isso, deve-se denunciar como o discurso homofóbico pode ser (e ainda é) uma prática decorrente e naturalizada no ambiente escolar, representando um comportamento demarcatório e segregador para a presença e a permanência da multiplicidade sexual nesse espaço.

A fala dos educandos precisa ser considerada levando-se em conta suas mais diversas influências e vivências cotidianas. Caso esse discurso seja sexista, homofóbico, discriminatório e naturalizado nas suas mais variadas dimensões, ele pode perder forças se existir uma visibilidade em relação à diversidade e um reconhecimento dos direitos daqueles/as que são costumeiramente negados, silenciados, negligenciados, excluídos: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.





Esse discurso, carregado de preconceitos não é de hoje. Um referencial teórico relevante é Foucault (1988), que já apresentava o discurso quase que repressivo do século XIX em torno da sexualidade. Uma sexualidade vigiada, punida e controlada em que as relações de gênero estabelecidas eram verticalizadas e excludentes. Isso ocorria, como Foucault (1979) nos apresentou, na microfísica do poder em todos os espaços públicos ou privados, escolares ou não. E, no que se remete aos bancos escolares nos tempos de hoje, existe a necessidade de se observar as falas, atitudes e valores dos educandos, para não se beber de uma cultura dita normal, porém de conduta e ação de tempos passados, e acabar esquecendo a sociedade democrática de sujeitos de direitos da atual conjuntura.

Arroyo (2007) e Paiva (2004) reforçam a questão de que ainda nos dias de hoje, bastantes jovens e adultos ficam à margem de muitos dos processos culturais, sociais e econômicos da sociedade, marginalizados e excluídos de participação em várias esferas, instâncias e espaços da sociedade. Mesmo a escola sendo um dos locais de socialização, variados são os exemplos de práticas, condutas, reproduções de atitudes sexistas, machistas, homofóbicas e discriminatórias presentes em discursos, ações, livros didáticos, etc.

A cultura escolar sustenta diretrizes e discursos que anunciam essa instituição como espaço democrático, com respeito às diferenças e à inclusão, porém, o que se revela várias vezes na prática, em relação ao que compete à diversidade sexual – não muito diferente de outras diversidades – são recusas em construir de fato uma educação orientada para essas questões. Quase sempre, a escola configura-se como um lugar de opressão e de discriminação, ora veladas, ora explícitas nas representações, ideias, discursos e práticas dos sujeitos que dela fazem parte, legitimando a violência.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Trata-se da violência institucionalizada, reforçada diariamente em ambientes escolares por uma masculinidade hegemônica e por práticas heteronormativas que forçam a naturalidade heterossexista nas relações





sociais, com vistas a demonizar, inferiorizar, dirimir e invisibilizar lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. E isso ocorre em tempos atuais, mesmo com a presente preocupação e o compromisso em nível global com a promoção e proteção dos direitos humanos e com a reparação de suas violações.

Ainda hoje sobram resquícios de tempos em que homossexuais eram tratados como se fossem pessoas doentes (homossexualismo, com ênfase no ismo de doença). Em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou essa condição de doença, e o termo correto passou a ser homossexualidade; ao mesmo tempo em que se reforçou o reconhecimento da batalha pelos direitos de pessoas LGBT's. Por sinal, a decisão da OMS é fruto de muitas lutas por parte da sociedade civil organizada. E as lutas individuais e coletivas reivindicando direitos perdidos e respeito à diversidade fazem parte do cotidiano de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, cuja pesquisa com os educandos se deu em outubro de 2013, foi utilizada como metodologia a análise qualitativa de abordagem exploratória. Foram escolhidas 2 turmas de estudantes do período noturno, ingressantes na Educação de Jovens e Adultos da EEEFM Padre Humberto Piacente - escola da rede estadual de ensino do Espírito Santo -, localizada em Vila Velha, para a aplicação das atividades, que consistiram em instrumento de pesquisa através do preenchimento de questionários e do registro de observações em diário de campo acerca das subjetividades relacionadas à diversidade sexual.

Primeiramente foram aplicados os questionários, com a participação total de 42 educandos, com o intuito de se realizar uma investigação sobre seus saberes e impressões acerca do tema em questão. Em seguida, durante quatro aulas da disciplina de Sociologia (um encontro semanal de 1h por semana), foram ministradas em cada turma, aulas em formato de oficina com metodologia participativa: o objetivo era o registro e a análise dos olhares dos estudantes sobre o assunto em tela por meio de temáticas relacionadas à diversidade sexual. Os encontros contaram em média, com





a participação de 35 estudantes em cada turma, totalizando cerca de 70 participantes jovens e adultos.

A escolha de educandos jovens e adultos das primeiras séries do ensino médio na disciplina de Sociologia como público alvo, não ocorreu de forma aleatória, pois, a própria disciplina que o autor deste estudo leciona (Sociologia) facilitou o debate sobre a temática. E ainda, a abordagem de assuntos correlatos nas turmas de 1ª Etapa fazia parte dos conteúdos curriculares vigentes. Considerou-se também o fato de que os educandos dessas turmas haviam tido nenhum ou pouco contato com assuntos que comumente são tratados em Sociologia: isso forneceu a base para as discussões sobre o que se abordou no momento das pesquisas. Ademais, optou-se por jovens e adultos, uma vez que, hipoteticamente, carregam vivências, experiências e trajetórias marcadas muitas vezes, por distorções em relação às perspectivas sobre diversidade sexual.

As observações, durante as quatro aulas de Sociologia nas duas turmas, foram registradas em diário de campo, por meio de gravações e filmagens. Na 1ª aula houve apresentação das propostas de atividades aos discentes; construção do contrato didático no coletivo; escuta dos alunos sobre saberes, vivências, conhecimentos e olhares a respeito da temática da diversidade sexual; uso de dinâmica de grupo como dispositivo disparador para os diálogos; apresentação dos conceitos sobre multiplicidade sexual por meio de slides, com a exposição de conteúdo teórico e de imagens.

Na 2ª aula foi exibido um vídeo de curta duração aos estudantes – “Eu não quero voltar sozinho” (2010), relacionado à diversidade sexual na escola – como uma forma didática de trabalhar as reflexões com os educandos no sentido de uma construção de saberes com respeito às diferenças e à diversidade; em seguida, realizou-se um debate sobre o vídeo à luz dos conceitos e conteúdos abordados na 1ª e 2ª aulas. Também ocorreu a formação de grupos de trabalho para a elaboração de proposta de ações relacionadas à divulgação de atividades correlatas à multiplicidade sexual a serem apresentadas em outras turmas: produção de folder/cartilha.

Na 3ª aula houve para todos os educandos, o estudo e a distribuição de materiais informativos (folder e cartilhas) referentes à diversidade sexual, à prevenção da homofobia e às redes de proteção dos direitos relacionados às lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Foi momento também da confecção de materiais educativos sobre diversidade sexual e prevenção da homofobia na escola.





Na 4ª aula os estudantes que produziram os materiais informativos distribuíram-nos em outras turmas, com a devida explanação sobre os conteúdos.

4 DIÁLOGOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL COM EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS

Trazer para o contexto escolar diálogos com jovens e adultos sobre diversidade sexual é tarefa que exige troca de saberes, de vivências e de conhecimento entre educandos e educadores, com as devidas intervenções educativas e direcionamento de falas, valores, atitudes e comportamentos... para o respeito aos princípios dos direitos humanos presentes, em especial, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU): esse foi o propósito sobre o qual esse estudo, a pesquisa e a sequência didática se debruçaram.

Não foi, porém, tarefa fácil! Vários foram os focos iniciais de resistência e incômodo por parte de muitos dos alunos de ambas as turmas em lidar com o tema diversidade sexual. Era evidente esse fato, tanto em algumas respostas do questionário diagnóstico, quanto em vários comentários durante a exposição de vídeos ou na ocasião dos diálogos. Evidências de uma socialização primária (valores familiares) e secundária (instituições religiosas, trabalho, escola, amigos...) carregadas de resquícios heteronormativos vieram à tona; algumas frases escritas e falas proferidas direcionavam-se para a homofobia ora velada, ora explícita. Muitos desses exemplos encontram-se nas respostas dos questionários que foram aplicados aos estudantes.

4.1 1ª FASE: PESQUISA COM OS EDUCANDOS

Foram respondidos 42 questionários, sendo 18 da primeira turma, e 24 da segunda. Os educandos não precisavam se identificar, e as perguntas remetiam a questões como: “para você, qual é a importância de se estudar a temática da diversidade sexual nas escolas?”, “com base em suas vivências, nos mais diversos espaços da sociedade, onde você acha que ocorre o maior índice de discriminação contra os homossexuais?”, “por que existe homofobia?”, “como você lidaria se seu filho/filha lhe dissesse que é homossexual?”, “você conhece alguém que já foi discriminado por





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende

ser homossexual? – () sim () não – caso tenha respondido sim, descreva como foi a situação”. Depois de obtidas, as respostas das duas turmas foram analisadas juntas.

Entre aqueles que responderam ao questionário, 50% declararam ser do sexo masculino, e os outros 50%, do feminino. Em relação à idade, o perfil dos participantes indica que grande parte é composta por jovens entre 18 e 30 anos, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Idade dos Entrevistados

| Idade | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| 18 a 30 anos | 31 a 40 anos | 41 a 50 anos | 51 a 60 anos | Mais de 60 anos |
| 74% | 12% | 14% | 0% | 0% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Indagados sobre qual seria a importância de se estudar a diversidade sexual nas escolas, a maioria considerou “muito importante” ou “importante”, ainda que as opiniões escritas e os discursos proferidos venham de encontro a tal consideração.

Tabela 2 - Importância do estudo da diversidade sexual na escola

| Importância do estudo da diversidade sexual na escola | | | |
|---|------------|---------------------|------------------|
| Muito importante | Importante | Em parte importante | Não é importante |
| 43% | 33% | 12% | 12% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Com base nas vivências dos educandos, os mesmos teriam que indicar entre as opções, em quais espaços ocorriam maiores índices de discriminação em relação a homossexuais:

Tabela 3 - Espaços onde há maior índice de discriminação em relação a homossexuais

| Espaços onde há maior índice de discriminação em relação a homossexuais | | | |
|---|----------------------------|-----------|--------|
| Em casa | Em instituições religiosas | Na escola | Outros |
| 33% | 31% | 17% | 19% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)





Boa parte dos estudantes mencionou as áreas “casa” (33%) e “instituições religiosas” (31%) - ambientes relevantes para o processo de socialização e formação da identidade do sujeito - como os espaços que apresentam índices mais altos de discriminação em relação a homossexuais. Cabe mencionar ainda que a escola (17%), trabalho e rua (espaço público) – presentes entre aqueles que optaram pela opção “outros” -, somados aos demais meios, representam lugares que geralmente se pressupõem como ambientes de respeito às diferenças, garantidores de direitos. Mas não foi o que se retratou na pesquisa.

Perguntou-se ainda se o educando seria a favor do casamento entre homossexuais. Corroborando as respostas orais e os comentários durante os momentos em sala de aula, a maioria (67%) não foi favorável.

Tabela 4 - Você é a favor de casamento entre homossexuais?

| Você é a favor de casamento entre homossexuais? | | |
|---|-----|---------|
| Sim | Não | NS / NR |
| 31% | 67% | 1% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Grande parte daqueles que responderam de forma negativa a essa questão sustentou seus argumentos baseando-se em questões religiosas (36%), conforme indica os dados abaixo:

Tabela 5 - A resposta para a questão sobre casamento entre homossexuais foi baseada em que?

| A resposta para a questão sobre casamento entre homossexuais foi baseada em que? | | | | |
|--|------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--------|
| Questões religiosas | Direitos Humanos | Educação que recebeu dos pais | Informações dos meios de comunicação | Outros |
| 36% | 31% | 7% | 7% | 17% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Esse mesmo argumento guiou o discurso de muitos dos estudantes durante os diálogos sobre a diversidade sexual. Outra questão presente no questionário diagnóstico foi a que pretendia mensurar qual seria a visão dos educandos sobre a adoção de crianças por casais homossexuais:





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende

Tabela 6 - Qual é a sua visão sobre adoção de crianças por casais homossexuais?

| Qual é a sua visão sobre adoção de crianças por casais homossexuais? | | |
|--|--------------|---------|
| Concordo | Não concordo | NS / NR |
| 36% | 62% | 2% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Entre aqueles que responderam a essa questão, 62% não concordam com a adoção de crianças por casais homossexuais, ao passo que 36% concordam, e 2% não sabem ou não responderam. Nessa questão, os educandos puderam tecer seus comentários, entre os quais, destacam-se pelo menos quatro:

Tabela 7 - Depoimentos dos Educandos

| | |
|----------------------------------|---|
| “João Lucas”, 23 anos | Acho que criança precisa crescer e ter mãe e pai para que tenha uma educação mais “normal” e não sofra discriminação na escola, rua (outros), para não ter traumas, pois se é difícil para nós aceitarmos, imagina para eles. |
| “Matheus”, 20 anos | Concordo com a adoção, pois eles não podem ter filhos, mas são seres humanos e vão dar amor e carinho do mesmo jeito que um pai e uma mãe. |
| “Vinícius”, 19 anos | Uma criança precisa de pai e mãe, é um conjunto. Como é que dois homens explicariam para a filha o conceito de vida e que é normal ela menstruar? |
| “Clara”, 36 anos | Para mim, todos deveriam ter direitos iguais. Se um casal heterossexual tem direito, um homossexual também tem que ter, desde que não influencie na decisão sexual do filho. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Na pergunta “Como lidaria se seu/sua filho/a lhe dissesse que é homossexual?”, boa parte (38%) respeitaria os direitos dos/as filhos/as, e 28% compreenderiam e conviveriam normalmente.

Tabela 8 - Como lidaria se seu/sua filho/a lhe dissesse que é homossexual? (Parte 1)

| Como lidaria se seu/sua filho/a lhe dissesse que é homossexual? | |
|---|-----|
| Não o/a perdoaria | 5% |
| Respeitaria os direitos que ele/ela tem | 38% |
| Compreenderia e conviveria normalmente | 28% |





Tabela 8 - Como lidaria se seu/sua filho/a lhe dissesse que é homossexual? (Parte 2)

| Como lidaria se seu/sua filho/a lhe dissesse que é homossexual? | |
|---|-----|
| Se pudesse, expulsava de casa | 5% |
| Outros | 24% |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Na opção “Outros”, cabe observar o desrespeito aos direitos humanos em falas, como: “é melhor ter um filho homossexual do que vagabundo”; “mostraria a ele o que é o certo”. Também vale citar a influência de questões religiosas, como: “eu morreria, na Bíblia está escrito homem e mulher, um casal”.

Entre as questões, procurou-se compreender por que a homofobia existe. Algumas das respostas se destacaram, e vale aqui relatar:

Tabela 9 - Depoimentos dos educandos

| | |
|---------------------|--|
| “Pedro”, 27 anos | Porque muitas pessoas não aceitam. Na maioria são os homens que praticam a homofobia. |
| “Jonas”, 36 anos | Tenho um irmão que é homossexual e foi discriminado pelo pai, mas hoje o aceitamos numa boa. Ele é maravilhoso. Amamos meu irmão demais. |
| “Lia”, 43 anos | Respeito é bom e todos gostam. Muitos homossexuais não sabem lidar com homens heterossexuais, não respeitam. Se homossexual nasce homossexual, que eles se aceitem como pessoas “deficientes”, tais que são. |
| “Luana”, 18 anos | Porque existem vários preconceitos. As pessoas não aceitam a realidade e discriminam. Agem com violência, hipocrisia, covardia e agressão. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Muitos dos discentes ainda desconhecem a dimensão da homofobia em nossa sociedade. De acordo com J. Christovam Mendonça Filho (2013, p. 96), “[...] a homofobia trabalha nessa lógica de inferiorizar o outro, o diferente. O objetivo é sempre desqualificar o diverso e colocá-lo à margem do que é normal, superior e natural. Essa exclusão, repulsa e ódio se organizam de maneira doutrinal”.

Com as marcas das mais variadas vivências dos educandos, muitas respostas dos questionários apontavam na direção de argumentos enraizados em uma “naturalidade heteronormativa e homofóbica”, cujos pressupostos – em grande parte das vezes – eram provenientes de questões





religiosas e de supervalorização da família nuclear – apontando para uma visão míope da sociedade, cujo foco foge dos direitos humanos e direciona-se para o não respeito às diferenças e o não reconhecimento do outro como também sujeito de direitos.

Quando essa realidade se apresenta na microfísica da sala de aula, ela envolve várias instituições responsáveis pelo processo de socialização das pessoas, como a escola. Muitas impressões do diagnóstico apontavam os desafios para as observações em aula.

4.2 2ª FASE - OBSERVAÇÕES EM AULA - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os que se interessavam em iniciar ou aprofundar o diálogo sobre a diversidade sexual na escola eram vez por outra interrompidos ou pressionados por aqueles que não aprovavam o debate. A mesma coerção social alimentada por pessoas da sociedade em relação à homossexualidade era notada em relação àqueles que argumentavam a favor da importância do debate sobre o assunto na escola.

Durante as aulas, houve momentos de explanação sobre os conceitos com oportunidade de abertura de diálogos, trazendo à baila os saberes e os sentimentos dos estudantes jovens e adultos sobre a diversidade sexual. Por serem jovens e adultos, muitos valores, atitudes e concepções acerca do tema, enraizados ao longo do tempo, afloravam, proporcionando não só reflexões na troca de saberes, enriquecendo assim, o diálogo; como também, veemência em relutar na defesa dos argumentos que iam de encontro à diversidade sexual.

A gravação da sequência didática estava presente em uma das cláusulas do contrato didático de ambas as turmas e facilitou a análise que se segue a partir dos discursos. Outras cláusulas foram: respeito às falas, permissão para fotos, ausência de ofensas e garantia de participação. Cabe ressaltar que a identidade dos autores dos discursos foi preservada, sendo isso outro acordo firmado.

42 Na turma da 1ª Etapa 1, durante o primeiro contato com os alunos, dúvidas surgiram, como: “Qual é a diferença entre homens que falam que são metro[sexuais] e hetero[sexuais]?” (ANA, 32 anos, 2013). Assim, de uma dúvida, foi possível, além de esclarecê-la, refletir com a aluna e com os





outros educandos sobre o que é o pensamento no senso comum e sobre o que são estereótipos, dando início a uma introdução à diversidade (sexual).

Indagados e provocados a refletir sobre se a homossexualidade é uma questão de escolha, alguns alunos comentaram: “Eu acho que é uma escolha” (Maria). Outra aluna, com convicção (e ao encontro de pressupostos da educação em direitos humanos) participa: “Eu acho que é uma questão de sentimento que vem deles” (JOAQUINA, 2013). Discordando das colegas, um dos educandos, com intensidade, ecoou o discurso do senso comum, interiorizado a partir do domínio heterossexista vigente na sociedade atual:

Acho que isso é safadeza mesmo! É como o caso que eu tenho lá no bairro... acho que todo mundo aqui conhece. Quando eu conheci, o cara era homem. Depois o cara começou a botar silicone (...) ficou com um corpo de mulher. Depois o cara pirou de novo a cabeça e falou que queria virar homem de novo... aí é complicado! (JOÃO, 19 anos, 2013).

Alguns discursos, como os acima representados, apontavam para a “naturalização” da norma heterossexual padronizada, produzida e reproduzida culturalmente pela socialização, pela “educação” em diversos espaços sociais, traduzindo a necessidade de educação em direitos humanos não só na escola.

Boa parte desses e outros argumentos eram ancorados no senso comum ou baseados em influências do contexto social e vivências dos estudantes. E justamente o meio social contribui para o reforço do discurso binário, machista e dominante, mesmo que indiretamente. Exemplo disso é a visão de duas educandas sobre um casal homossexual: “O certo é a lésbica casar com um homossexual! Ele não é uma mulher e ela não é um homem?” (EDUARDA, 20 anos, 2013), fala complementada assim por outra estudante: “Vai dar uma feijoada só!!” [Risos] (CÉLIA, 24 anos, 2013).

Um pensamento na mesma direção se apresenta no depoimento de uma aluna da outra turma (1ª Etapa 2), em relação ao casal de lésbicas:

É professor... depende, né! Nem todo mundo é lésbica, né! Tem o sapatão e tem a lésbica, O sapatão é aquela mulher que nasce com espírito de homem e não gosta de ser tocada por outra mulher. E a lésbica, uma toca a outra. Eu conheço uma família





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende

de lésbica, professor. Tem a minha amiga, a mulher dela, um filho [...] (JULIANA, 18 anos, 2013).

E um colega de sala complementa: “E quem é o pai?” (VÍTOR, 18 anos, 2013).

É tão enraizada na sociedade a visão dual que toma como pressuposto que o princípio de tudo é baseado na normatização heterossexual, que vale registrar o incômodo de um dos educandos, defendendo a tese de que existem caminhos diferentes ao da defesa dos direitos das pessoas homossexuais:

Professor, o senhor está vindo com fontes dos direitos humanos, não é verdade? Pois é, mas os direitos humanos... essa área aí, sempre vai visar ao benefício dessas pessoas! Mas olha bem, o senhor só está se embasando em uma fonte!! Existem outras fontes, entendeu, que são totalmente controversas a isso aí! (PEDRO, 27 anos, 2013).

A argumentação do discente poderia estar relacionada a várias outras fontes, como princípios religiosos, interesses políticos, princípios familiares, entre outros; todavia, a reflexão em conjunto realizada foi a de que direitos humanos não são benefício ou privilégio. A luta pela reivindicação de direitos (não só de homossexuais) não é de hoje, muito menos é simples: carrega negações, imposições, marcas e violações.

Durante o debate em relação à família homoafetiva, foi mostrada à turma a foto de um casal de gays com um filho. O intuito era provocar a turma para reflexões acerca de possibilidades de formações familiares, quando uma das educandas participou com um discurso em parte religioso, em parte homofóbico:

Se é discriminando, não sei... poxa... na minha cabeça não entra isso aí não... Posso conversar com gays, desde que não seja daquele jeito [imita uma fala alta de gay]. Tem uns que... fala sério, né! ...Eu aprendi de um modo diferente. Homem tem que ser com mulher e mulher com homem. Tá na bíblia. Eu fico até com medo de continuar meus estudos, porque a sociedade em geral quer empurrar esse negócio aí pra gente. Cara! Eu não aceito! Inventar





esse nome aí... não sei o que fobia... são princípios!
Princípios morais! [...] (MARTA, 25 anos, 2013).

Para todas as falas, a medida cautelar, além da escuta com respeito aos mais diversos saberes, foi a de orientar os educandos para os princípios dos direitos humanos e para a valorização da diversidade, enfim, para o respeito às diferenças. Muitos absorveram o sentido da aula e do diálogo sobre a diversidade sexual, como aponta um dos educandos: “[...] é bom ter uma aula dessas pra aprender!” (SEBASTIÃO, 49 anos, 2013).

O discurso já citado da estudante Marta revela ao menos dois comportamentos heterossexistas: a não aceitação de arranjos familiares fora dos padrões da família nuclear, e o não respeito à diversidade. Muitas pessoas na sociedade querem moldar comportamentos, atitudes, tons de voz, estilos, entre outros, de pessoas homossexuais (que vivem também em uma cultura específica), trazendo-os (corrigindo-os?) para a cultura heterossexual e seus padrões impostos.

A turma, participativa, foi ainda instigada a responder qual seria a origem dos preconceitos, da homofobia. Entre as respostas, destacou-se a de João, que inicialmente indicou uma das hipóteses – a família –, todavia, posteriormente, surpreendeu, reproduzindo e reafirmando o discurso heteronormativo.

Eu acho que o preconceito vem muito de antigamente, porque: os pais de meus avós os educaram de uma forma. Meus avós educaram meus pais da mesma forma que eles foram educados pelos pais deles. Então... consequentemente, os meus pais vão me dar a mesma educação que eles tiveram, ou seja, homem com mulher e mulher com homem. Pô! E eu acho que é assim, professor: para gerar outro ser, tem que ser com o sexo oposto; um homem nunca vai ter filho com um homem, nem uma mulher vai ter filho com outra mulher. Fica muito estranho eu sair com meus filhos de 4 e 8 anos na rua. A gente (...) vê dois caras se beijando ali. O que vou falar para meus filhos? Como vou explicar a eles que aquilo não é normal? Isso é muito complexo. (...) Eu não quero sair na rua hoje e dizer que homossexual é uma pessoa normal. Não é! Normal é uma pessoa





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende

– segundo os conceitos científicos – heterossexual
que consegue andar, nascer, crescer, reproduzir e
morrer. Isso é o normal (JOÃO, 23 anos, 2013).

No geral, muitas falas apontavam um saber guiado pelo senso comum... outras, pelo campo religioso. Para uns, o assunto gerava curiosidade... para alguns, adversidade..., e para outros, a diversidade sexual era como se oportunizasse ali, naquele ambiente escolar, um saber negado, como se tabu fosse em outros espaços de convívio e troca de experiências e de vivências.

Exemplo disso surgiu no espanto, aversão, curiosidade e alvoroço por parte de alguns dos estudantes ao assistirem a uma cena de um beijo gay exposta em um vídeo (“Eu não quero voltar sozinho”). Chocou. Enquanto que o mais chocante era a banalização institucionalizada da violência sobre homossexuais, que legitima desigualdades, opressões e o não respeito à diversidade sexual.

Como atividade de reflexão individual e coletiva sobre diversidade sexual, os estudantes tiveram que produzir materiais informativos em formato de folder e posteriormente divulgá-los em outras turmas, partindo de conhecimento, troca de saberes e vivências sobre o assunto durante as aulas. Puderam disseminar o que perceberam no processo de ensino-aprendizagem e multiplicar o material com informações sobre o tema, redes de proteção, etc. De um lado, ampliou-se o diálogo sobre a diversidade sexual na escola; e de outro, romperam-se de certa forma, barreiras dentro do ambiente escolar - em específico, o da escola em que se realizou a pesquisa -, no que tange ao conservadorismo em lidar com a diversidade sexual no cotidiano das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado com o intuito de observar, registrar e trabalhar coletivamente os saberes, valores, impressões, olhares e conceitos dos estudantes em relação ao que pensam e falam; e a como agem e se comportam no campo das subjetividades em relação à diversidade sexual.

Assim, pretendeu-se proporcionar a educandos jovens e adultos ingressantes no ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do





Espírito Santo, uma reflexão sobre os saberes, o discurso, as impressões, os conceitos, as percepções e os valores por eles construídos sobre diversidade sexual à luz dos direitos humanos. Além disso, havia também o objetivo de proporcionar aos discentes conhecimentos sobre conceitos relacionados à diversidade sexual e à prevenção da homofobia; contribuir para uma educação inclusiva e de respeito à diversidade na escola; promover diálogos sobre a multiplicidade sexual no colégio e motivar reflexões sobre os discursos dos educandos em relação a esse tema.

Educação em diversidade sexual é tarefa ainda tabu nos bancos escolares, bem como em diversos outros espaços que deveriam ser porta de entrada para um sadio diálogo com foco no respeito às diferenças, aos direitos humanos e ao próximo. Educar em diversidade sexual se faz urgente também no ambiente familiar, na comunidade, no ambiente de trabalho e em quaisquer outros espaços da sociedade.

Lidar com situações que levam jovens e adultos a externalizarem valores e práticas heteronormativos e homofóbicos principalmente no ambiente escolar de modo tão naturalizado como se constatou na pesquisa, demonstra uma pequena amostra do quanto há que se fazer em outros espaços educativos e de socialização.

Supostamente multiplicam-se inúmeros exemplos que levam a uma impreterível implantação de políticas de educação para a aceitação da diversidade sexual e a prevenção da homofobia.

A pesquisa revelou ainda a resistência dos educandos em escrever e falar sobre o assunto da diversidade sexual e em assistir a cenas de afetividade entre pessoas homossexuais. Revelou assim, o olhar ainda fechado por parte de muitas pessoas em enxergar o/a outro/a como sujeito de direitos, com respeito e dignidade.

E a quem cabe a (re)educação para a multiplicidade sexual? Não é tão somente do Estado a responsabilidade por ações que remetam a essa questão. É tarefa de todos. Do repúdio ao assistir a uma cena de afeto entre homossexuais a violências simbólicas e físicas cometidas contra eles, existe um universo de violações de direitos que está sendo diariamente produzido e reproduzido, povoando a sociedade com práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, enfim, discriminatórias e segregadoras.

O que marcou no discurso dos estudantes – discurso esse que ecoa nos mais variados espaços da sociedade – durante a oportunidade que tiveram





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende

para conversar abertamente no ambiente escolar sobre a diversidade sexual (aliás, a primeira oportunidade para muitos), foi primeiramente a ideia do binarismo presente nas falas e ações que remetia a relações intrínsecas de poder: casal heterossexual x casal homossexual, o normal e o não normal num relacionamento amoroso, filhos de pais heterossexuais x filhos de pais homossexuais...

Não tão diferente, ainda no que tange às relações de poder no discurso, foram as tentativas de silenciar pessoas que, durante a reflexão sobre os saberes que carregavam e o processo de aprendizagem sobre a diversidade sexual, comentavam sobre o assunto ou demonstravam interesse em dialogar sobre ele.

Conversar sobre a multiplicidade sexual com estudantes jovens e adultos foi tarefa árdua, mas realizável. Ouvir os discursos, refletir sobre eles e fazê-los pensar para além das dimensões que até então compreendiam sobre a diversidade sexual também foi possível. Entretanto, trabalhar com essa temática no ambiente escolar requer tarefa cotidiana, e não só pontual, de modo que possamos vivenciar o convívio saudável na escola, com o respeito às diferenças.

O que de positivo fica é a provocação para a ampla reflexão sobre a diversidade sexual no ambiente escolar (e em vários outros espaços), e a contribuição para que novos estudos avancem nesse sentido, trazendo para a agenda da educação, a pluralidade sexual nas escolas como pauta tão importante quanto às demais.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- 48 BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2012. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012/view>>. Acesso em: 20 mar. 2014.





Eu não quero voltar sozinho. Direção de Daniel Ribeiro. Produção de Diana Almeida. São Paulo: Lacuna Filmes, 2010. DVD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>>. Acesso em: 01 out. 2013.

FERREIRA, L. C.; FERREIRA, M. J. R. **O reconhecimento da diversidade sexual por meio do espaço escolar da educação de jovens e adultos**. 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-oreconhecimento.pdf>>

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, 1: A vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MENDONÇA FILHO, J. C. **Escola: espaço de inclusão ou exclusão?** In: PINEL, Hiran e MENDONÇA FILHO, J. Christovam (orgs.). **Diversidade sexual: silêncio, diálogo & currículo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>> Acesso em: 20 mar. 2014.

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

_____. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.





OLIVEIRA, Bruno Prates Costa
FERREIRA, Maria José de Resende





3 | A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

Vanessa Vilela de Moraes Fernandes¹

Manuella Villar Amado²

Maria Auxiliadora Vilela Paiva³

RESUMO

O presente estudo buscou investigar a percepção que os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem em relação ao conhecimento prévio dos alunos de uma Escola Estadual em Manhuaçu-MG e ao uso de mapas conceituais na avaliação diagnóstica, tendo como perspectiva, a aprendizagem significativa crítica. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo descritiva e de abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário. Os resultados indicam que, apesar de os docentes considerarem relevantes os conhecimentos prévios dos alunos, ainda se encontram apegados aos instrumentos tradicionais – perguntas orais e escritas livres – sendo poucos os que utilizam atividades diferenciadas, como experimentos e mapas conceituais no desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica visando ao planejamento e direcionamento de conteúdos. Conclui-se que é urgente a necessidade de inovação e evolução da prática pedagógica nas atividades docentes na EJA para que se possa compreender e consolidar o seu objetivo fundamental, que é o de tornar os conteúdos mais atrativos e integrados à realidade de cada aluno. É preciso ter a consciência de que a aprendizagem significativa ocorre quando o

1 Bacharel em Ciências Contábeis, Discente no Curso de Graduação em Letras, Discente no Curso de Especialização em PROEJA.

2 Bióloga (UFES), mestre em Biologia (UFES), doutora em Biotecnologia (UFAM) e pós-doutora na área de ensino (UP). Professora do IFES Campus Vila Velha e orientadora do mestrado do Programa de Educação em Ciências e Matemática do Campus Vitória.

3 Matemática (UFES), mestre em Matemática (UFES), doutora em Matemática (UFAM) e pós-doutora na área de ensino (UP). Professora do IFES Campus Vila Velha e orientadora do mestrado do Programa de Educação em Ciências e Matemática do Campus Vitória.





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

processo de ensino-aprendizagem promove outras ações que não sejam conservadoras. É necessário que haja evolução e inovação continuada visto que a sociedade e a ciência se transformam constantemente.

Palavras-chave: Conhecimento prévio. Aprendizagem significativa. Mapa conceitual. EJA.

1 INTRODUÇÃO

A valorização do conhecimento prévio está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira e Silva (2011, p.214), “todo processo de ensino- aprendizagem visa à educação dos indivíduos para a sua inserção nas relações sociais e no mundo do trabalho”. Ainda conforme as autoras, compete à instituição escolar e ao professor em particular, o papel de mediador desse processo educativo para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola e relacione-os com os seus conhecimentos prévios, desenvolvendo assim, habilidades para responder às mudanças que se processam na realidade que o cerca.

Silva e Freitas (2011) investigaram os educadores e educandos da EJA sobre a valorização das experiências dos educandos nas práticas pedagógicas como fator facilitador da aprendizagem. Consideraram importante perceber primeiramente a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o que é conhecimento.

Para os autores, ficou claro nas respostas de todos os participantes, a ideia de que conhecimento são habilidades e informações que adquirimos através de experiências e situações no decorrer da vida e que experiências aparentemente iguais ou repetidas geram conhecimentos diferentes.

Nesse sentido, o Documento Base do Proeja (2007) assume como um dos seus princípios, o respeito ao ser e aos saberes dos educandos, o que pode ser compreendido na citação a seguir:

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores e símbolos. Do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos de sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra trabalho. Todos esses





saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar quanto no meio social, na perspectiva de aplicação de prática (BRASIL, 2007, p, 29).

Logo, entende-se que a aplicação desse princípio nos faz compreender a essência e a importância de considerarmos o conhecimento prévio desses sujeitos, compreensão essa que está diretamente relacionada ao professor. O aproveitamento desses conhecimentos e vivências, construídos dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, contribui para o desenvolvimento de uma prática conectada com situações singulares, visando a conduzir progressivamente esses alunos a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para a identificação de respostas, reelaboração de concepções e construção de conhecimentos numa dinâmica que favoreça o crescimento tanto do aluno quanto do professor (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a presente escolha do tema e problema de pesquisa se deu devido a uma inquietação da pesquisadora após um primeiro contato com os docentes e discentes da EJA durante uma visita a uma Escola Estadual em Manhuaçu-MG, ocorrida no ano de 2013.

Ao conversar com os docentes, ficou evidente que eles enfrentam grandes desafios para lidar com as experiências e vivências trazidas pelos alunos, além de não terem formação específica para atuarem na modalidade EJA. Esses docentes também relatam que os alunos de diferentes idades possuem muita dificuldade em aprender e em acompanhar os conteúdos ensinados. Enquanto alguns alunos se mostram interessados, outros só querem um diploma de conclusão da educação básica, deixando de lado a essência do conhecimento para a busca de uma formação plena para toda a vida.

Já no relato dos alunos, observamos que muitos acreditam que sem os estudos eles não são “nada” e buscam concluir a educação básica para terem melhores oportunidades na vida. Entretanto, relatam grande dificuldade em compreender os conteúdos ensinados pelos docentes, pois, muitas vezes, sentem-se constrangidos em questionar o professor sobre determinado assunto ou matéria. Assim, frequentemente, deixam de expor sua opinião ou até mesmo seu conhecimento prévio a respeito de determinado assunto ou conteúdo que está sendo abordado.





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

Buscando evidenciar a importância de se levar em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos alunos da EJA e por acreditar que esses conhecimentos contribuem no processo de ensino-aprendizagem e na busca de novos saberes, esta pesquisa teve como objetivo, investigar a percepção que os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem em relação ao conhecimento prévio dos educandos de uma Escola Estadual em Manhuaçu-MG e ao uso de mapas conceituais na avaliação diagnóstica, tendo como perspectiva, a aprendizagem significativa crítica.

Mediante o exposto, direciona-se a reflexão investigativa para a atuação do docente da EJA, buscando evidenciar a sua prática em sala de aula e constatar se há o resgate do conhecimento prévio do aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, buscamos identificar os instrumentos de avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos utilizados pelos docentes da EJA e analisar a utilização de mapas conceituais como instrumento de avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios, tendo como universo de observação, docentes que atuam na EJA em uma Escola Estadual de Manhuaçu, visando a analisar se eles valorizam na avaliação diagnóstica, o conhecimento prévio do aluno dentro de uma abordagem mais progressiva de ensino.

Busca-se com este estudo, ampliar o conhecimento acerca das ferramentas e metodologias utilizadas pelos educadores e identificar como elas se fundamentam na orientação pedagógica proposta pela EJA, se é por meio de uma função politizadora, propiciando condições para a participação plena do aluno e a sua inserção enquanto cidadão na sociedade moderna em constante transformação.

2 EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

Na perspectiva de buscar fundamentação para uma prática docente que promova resultados eficazes e melhoria na qualidade do ensino, destacamos a abordagem reflexiva de Moreira (2000) sobre o processo educativo. Segundo Moreira (2000), a educação continua a promover diversos conceitos, ensinando verdades, respostas certas, coisas fixas, diferenças somente dicotômicas. Ainda persiste a transmissão de conhecimento, desmotivando





o questionamento. Pautado em críticas como outros estudiosos já o faziam, Moreira (2000) argumenta que a educação ainda se mantém fora de foco.

Muitos discursos e debates se levantam, teorias são reformuladas e análises com novas releituras são disseminadas na comunidade científica, contudo, a prática educativa se mantém no mesmo compasso de não estimular o “aprender a aprender”, que propicia ao indivíduo tratar de modo produtivo as transformações e sobreviver em ambiente dinâmico, onde as mudanças ocorrem na velocidade da luz, exigindo dos alunos a construção de significados através de concepções inseridas no campo de relatividade, probabilidade, incerteza, sistema, representações, modelos, entre outros.

A educação, mantendo-se fora de foco, passou a agregar novos conceitos aos já elencados por Postman e Weingartner (*apud* MOREIRA, 2000, p. 4), entre eles:

1. O conceito de informação como algo necessário e bom; quanto mais informação, melhor, pois estamos em plena era da informação.
2. O conceito de idolatria tecnológica; a tecnologia é boa para o homem e está necessariamente associada ao progresso e à qualidade de vida.
3. O conceito de consumidor cômico de seus direitos; quanto mais consumir, melhor; quanto mais objetos desnecessários comprar, melhor; mas deve-se fazer valer seus direitos de consumidor.
4. O conceito de globalização da economia como algo necessário e inevitável; o livre comércio sem restrições é bom para todos.
5. O conceito de que o ‘mercado dá conta’; por exemplo, a educação é uma mercadoria que pode ser vendida por qualquer instituição, ‘o mercado se encarrega’ da oferta, da procura e da qualidade (MOREIRA, 2000, p. 4).

Ainda é nítido que a escola transmite a utopia da certeza, porém ela busca adequar-se às inovações tecnológicas, implementando equivocadamente a função de preparar o aluno para a inserção na sociedade do consumo, para o mercado de trabalho e para a globalização, todavia, fora de foco.

Nesse contexto, Moreira (2000) insere a reflexão acerca da aprendizagem significativa como atividade subversiva. Refere-se à subversão como postura crítica e estratégia de sobrevivência na sociedade contemporânea,





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

compreendendo que a aprendizagem significativa crítica pode-se configurar como o caminho para nortear a educação para a prática concreta, plena e efetiva.

Moreira (2000, p. 6) considera que aprendizagem significativa é:

[...] aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; oposta à aprendizagem mecânica, puramente memorística, sem significado, sem entendimento; dependente essencialmente do conhecimento prévio do aprendiz, da relevância do novo conhecimento e de sua predisposição para aprender. Essa predisposição implica uma intencionalidade da parte de quem aprende. Esta, por sua vez, depende da relevância que o aprendiz atribui ao novo conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa foi proposta por Ausubel na década de 70, nas obras *The psychology of meaningful verbal learning* e *Educational psychology: a cognitive view*, com a tentativa de explicar os mecanismos psicológicos de aprendizagem verbal por memorização.

A teoria baseia-se no pressuposto de que a aquisição de conhecimentos é produto de um processo ativo, integrador e interativo entre o material de instrução e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de formas particulares (AUSUBEL, 2003).

Comparando a aprendizagem significativa com a aprendizagem mecânica, observa-se que esta difere da significativa, já que o indivíduo não atribui significados à nova informação, armazenando-a de maneira arbitrária. Desse modo, a utilização do mapa como ferramenta didática tem como finalidade, não somente possibilitar ao professor uma avaliação mais fidedigna do que o aluno compreende, mas também, propiciar o maior número de aprendizagens significativas dos conteúdos disseminados em sala de aula. Para melhor compreensão, evidencia-se a comparação no Quadro 1, a seguir:





Quadro 1 - Comparação entre Aprendizagem significativa e Aprendizagem mecânica

| Aprendizagem significativa | Aprendizagem mecânica |
|---|--|
| Incorporação substantiva, não arbitrária, não literal de novo conhecimento à estrutura cognitiva | Incorporação não substantiva, arbitrária, literal de novo conhecimento à estrutura cognitiva |
| Esforço deliberado para relacionar o novo conhecimento com conceitos de ordem superior mais inclusivos na estrutura cognitiva | Nenhum esforço para integrar o novo conhecimento com conceitos existentes na estrutura cognitiva |
| Compromisso afetivo de relacionar novos conhecimentos com conhecimentos prévios | Nenhum compromisso afetivo de relacionar novos conhecimentos com conhecimentos prévios |

Fonte: Adaptado de Silva e Sousa (2008)

A vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica no início é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas; e com o passar dos dias, maior será a retenção e a possibilidade de reaprendizagem em muito menos tempo (MOREIRA, 2011).

Quanto mais um indivíduo domina um campo de conhecimentos, mais se predispõe a novas aprendizagens, e no caso da aprendizagem mecânica, quanto mais o aprendiz tem que memorizar conteúdos mecanicamente, mais ele se predispõe contra esse conteúdo (MOREIRA, 2011).

Dessa forma, a aprendizagem significativa apresenta um processo de assimilação na fase de aprendizagem que inclui a ancoragem seletiva do material de conhecimento às a interação entre as ideias recém introduzidas e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como produto dessa interação, da ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (AUSUBEL, 2003).

Assim, sob a ótica da psicologia cognitivista, a mente humana é vista como um sistema computacional representacional, no qual as representações prévias são os fatores com certo grau de estabilidade que podem modificar-se à medida que incorporam novas informações (MOREIRA, 2006).

Dentro de uma ótica contemporânea, é necessária uma visão crítica, subversiva e antropológica da aprendizagem, e nessa perspectiva, não basta adquirir novos conhecimentos de maneira significativa, é preciso adquiri-los criticamente (MOREIRA, 2006). Assim, Moreira (2006) atualiza a teoria





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

da aprendizagem significativa e a nomeia aprendizagem significativa crítica, sobre a qual o autor afirma que:

É por meio da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte da sua cultura e ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologia. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se imponente frente a sua grande disponibilidade de fluxo, usufruir e desenvolver tecnologias sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não casualidade, a probabilidade, a não dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (MOREIRA, 2000, p. 7).

Assim, a aprendizagem significativa crítica configura-se na perspectiva que possibilita ao indivíduo fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, encontrar-se fora dela. Constitui-se em perspectiva antropológica em virtude da relação das atividades de seu grupo social que propicia à pessoa fazer parte de tais atividades, porém, ao mesmo tempo, reconhece quando a realidade se afasta até o ponto de não estar mais sendo captada pelo grupo.

Moreira (2000) salienta que é por meio da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá lidar com a incerteza, a relatividade, com a ideia de que o conhecimento é construção própria, que somente representa o mundo e nunca o capta diretamente. Evidencia que para ser crítico em relação a algum conhecimento em um primeiro instante, o sujeito tem que aprendê-lo de maneira significativa e, para tanto, seu conhecimento prévio é a variável mais relevante. Aprender de forma significativa é respaldado pelo conceito piagetiano de esquema. Seja por acomodação, por reestruturação de esquemas existentes ou pela construção de novos, a principal variável a impactar a equilibração majorante são os esquemas previamente construídos.

58

Moreira (2000), em sua abordagem reflexiva, enfatiza a aprendizagem e o ensino, excluindo de suas reflexões outros três elementos, o currículo, o contexto e a avaliação, justificando que o foco para a reflexão consiste na aprendizagem que visa a ampliar a compreensão significativa e crítica.





Logo, sem possibilidade de separá-la do ensino de concepção subversiva, facilitadora da aprendizagem significativa subversiva/crítica.

Porém, assevera que sem um currículo e um contexto do meio social e do sistema educativo voltado para o favorecimento da efetivação dos princípios facilitadores da aprendizagem significativa crítica e sem uma avaliação coerente com os princípios desta, pouco da aprendizagem significativa crítica poderá ser colocado em prática, e com isso, a aprendizagem escolar em todos os níveis, tenderá a continuar mecanicista. Em alguns casos, poderá ser significativa, porém jamais crítica, tanto no sentido antropológico quanto subversivo, em conformidade com os pressupostos elencados por Moreira (2000).

Portanto, compreende-se que a aprendizagem significativa crítica configura-se em um conceito atual no contexto do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que sua proposta inicial tenha sido elencada há mais de quatro décadas. Assim, no decorrer da trajetória do processo ensino-aprendizagem, novos olhares são precisos, especialmente os de complexidade e de visão crítica (MOREIRA, 2006).

Para que ocorra a aprendizagem significativa crítica, é necessário considerar a complexidade e a totalidade do ser cultural e social em suas manifestações e linguagens afetivas, cognitivas, entre outras. Tem-se a compreensão de que o aprendizado acontece em cada um de maneira individual, arraigado nas relações do sujeito que aprende com o objeto do conhecimento, dada cada situação específica, através da interação sujeito-aprendiz com sujeito-professor em um cenário cultural e social no qual se encontram inseridos.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO SEGUNDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa tem como característica a interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Este último é, isoladamente, a variável que mais impacta na aprendizagem. Fundamentado nesse pressuposto, o aluno deve utilizar os significados que já internalizou, de modo substantivo e de forma não arbitrária, possibilitando a captação dos significados dos materiais educativos. Ou seja, nesse processo, paralelamente à ação progressiva de diferenciar sua estrutura cognitiva, também imple-





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

menta a reconciliação integradora, identificando semelhanças e diferenças, reorganizando assim, o seu conhecimento. Desse modo, constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (MOREIRA 2000).

Moreira (2006) ressalta a ideia clássica de Ausubel de interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios como parte essencial da aprendizagem significativa. Porém, evidencia que pouco se discute sobre como tal interação acontece. Assim, busca-se nesse sentido, a compreensão na teoria dos modelos mentais elaborada por Johnson-Laird (1983), a qual evidencia que mediante um novo conhecimento, uma nova situação, a primeira representação mental que o indivíduo constrói é um modelo mental. Em algumas ocasiões, essa representação pode estabilizar-se, evoluindo para um esquema de assimilação piagetiano. Desse modo, a construção de um modelo mental pode ser entendida como o primeiro passo para uma aprendizagem significativa, com o único compromisso da funcionalidade para o indivíduo, não implicando a aprendizagem significativa de compartilhar significados (MOREIRA, 2006).

Com relação à perspectiva de complexidade e progressividade, são os novos conhecimentos que dão sentido aos conceitos, mas para tanto, é preciso conhecimentos prévios, que se tornarão mais elaborados em função das situações em que são usados. Observa-se que a aprendizagem significativa ocorre no domínio de interações perturbadoras que originam mudanças estruturais sem, contudo, mudar a organização, mantendo a identidade de classe. Assim, os novos conhecimentos são perturbações que, na aprendizagem significativa, receberão significados e, ao mesmo tempo, com a interação perturbadora, modificarão em algum grau, a estrutura dos conhecimentos prévios sem alterar sua organização (MOREIRA, 2006).

Ausubel (2002 apud MOREIRA, 2008, p. 15) ressalta que a aprendizagem significativa somente será possível mediante a formação de conceitos subsunçores, que podem interagir com novos conceitos, proporcionando a evolução conceitual. Dessa maneira, tem-se que a aprendizagem significativa configura-se no contexto em que o significado do novo conhecimento é adquirido e construído, através de interação com outro conhecimento prévio, especificamente importante, já existente na estrutura cognitiva do aluno.

Verifica-se que a aprendizagem significativa é progressiva, na qual os significados são captados e internalizados, e a interação pessoal é bastante





relevante. Desse modo, esse processo contribui para que o ensino seja mais facilitador da aprendizagem significativa. Moreira (2000) destaca que é necessário levar em consideração alguns princípios organizadores, conforme descritos a seguir.

- A organização sequencial deve ser observada na programação do conteúdo com fins instrucionais, promovendo sequência dos tópicos ou unidades de estudo, de modo o mais coerente possível com as relações de dependência existentes de maneira natural entre eles na matéria de ensino.
- A consolidação objetiva a aprendizagem significativa insistindo no domínio do que está sendo estudado antes de inserir novos conhecimentos. Resulta do pressuposto que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem. Evidencia que para facilitar a aprendizagem dessa natureza, existem diversos instrumentos aos quais se pode recorrer, em detrimento de sua eficácia, como o mapa conceitual e o diagrama V⁴.

O estudo de Sobral e Teixeira (2008) traz um levantamento de debates sobre a participação dos conhecimentos prévios na aprendizagem de novos conceitos. Eles ressaltam a contribuição de suas abordagens interacionistas extremamente relevantes sobre como novos conhecimentos são estruturados, ou seja, evidenciam estudos de Piaget (1974) e Vygotski (2002).

Fenner e Corbari (2005), fundamentados na teoria Vygotskyniana, salientam que toda aprendizagem se processa em conformidade com o contexto social em que o indivíduo está inserido. Compreende-se que qualquer situação de ensino-aprendizagem com a qual o aluno se depara na escola terá sempre uma história prévia.

Mediante o exposto, a reflexão de Moreira (2000) e Fenner e Corbari (2005) entende que o ensino adquire e agrega valor à medida que se

4 Diagrama V é um dispositivo conhecido como Vê epistemológico de Gowin, ou diagrama V. São instrumentos heurísticos para análise da estrutura do processo de produção de conhecimento (entendido como as partes desse processo e a maneira como se relacionam) e para “desempacotar” conhecimentos documentados sob a forma de artigos de pesquisa, livros, ensaios, etc. Assim como no caso dos mapas conceituais, sua construção, discussão e reconstrução são processos bastante favorecedores de aprendizagens significativas (Moreira, 2006, p. 6).





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

relaciona a conteúdos associados a uma realidade concreta, significativa, crítica, apresentando conteúdos que estimulem a curiosidade, motivem o interesse e originem relações entre o conhecimento já existente com o novo. Nesse sentido, os alunos, ao se defrontarem com terminologias e expressões novas, automaticamente irão filtrar as novas informações, associando a uma correlação, conferindo e acrescentando ao acervo de conhecimento já existente (FENNER; CORBARI 2005).

Salienta-se ainda, que segundo Fenner e Corbari (2005), o conhecimento prévio do aluno é tido como ponto de partida, não como limite de chegada. Portanto, os conteúdos devem ser adaptados ao nível da experiência dos alunos e do conhecimento que possuem do mundo. Na gradação de complexidade, elementos linguísticos e culturais relativos são apresentados, e o aluno relaciona seu conhecimento prévio e incorpora outros ao mesmo tempo em que vai percebendo os significados inseridos na matéria.

Dessa maneira, é possível permitir uma abertura para um mundo desconhecido, sendo um contato não somente de cunho utilitário, mas parte intrínseca da formação geral do aluno, contribuindo para o desenvolvimento individual e social, e, com isso, aplicando o conceito freireano de educação como força libertadora, bem como, produzindo a educação significativa crítica. (FENNER; CORBARI, 2005)

Em Piaget (1974 apud SOBRAL; TEIXEIRA, 2008), verifica-se um funcionamento intelectual que torna possível a adaptação do indivíduo ao meio devido ao equilíbrio entre os mecanismos de assimilação e acomodação. Nesse contexto, os dois mecanismos interagem na identificação de elementos do meio a serem compreendidos pelo sujeito (assimilação) e reorganizam as informações (acomodação) de maneira que o sistema de conhecimentos seja reajustado às informações já existentes.

Mediante os pressupostos piagetianos, a aprendizagem de novos conhecimentos deve levar em consideração duas características fundamentais: a aprendizagem ocorre por meio do ativo envolvimento do aluno na construção do conhecimento e as concepções dos alunos desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem ocorreria partindo da substituição, transformação ou sobreposição das ideias prévias pelo novo conhecimento que estaria sendo proposto (SOBRAL; TEIXEIRA, 2008).





Já em Vygotski (apud SOBRAL; TEIXEIRA, 2008), observa-se que não há possibilidades de acontecer o processo de aprendizagem dissociado de sua história de vida, de seu ambiente social, histórico e cultural. Desde os primórdios da vida do ser humano, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados e desenvolvem-se conjuntamente, sendo a aprendizagem de grande relevância para estimular processos internos integrados ao desenvolvimento do sujeito e à sua relação com o seu contexto social.

Observa-se que as premissas vigotskianas impactaram nas estratégias do processo de ensino e aprendizagem na área das ciências naturais, ressaltando outras maneiras de levar em consideração a aquisição de novos conhecimentos. Mediante a abordagem do conhecimento prévio em análise neste estudo, entende-se que os saberes seriam estruturados não mais por meio da substituição ou transformação de um conhecimento anterior, mas sim, por meio da ampliação daquele certo conhecimento que o discente já detinha. Desse modo, surgem estratégias de ensino que agregam valores à negociação de significados relacionados às ideias prévias e ao conhecimento pressuposto como novo (MORTIMER; CARVALHO, 1996 apud SOBRAL; TEIXEIRA, 2008).

Mediante o exposto, é válido atentar para o que destacam Meneses, Núñez e Ramalho (2012), cuja preocupação se volta ao conhecimento profissional de futuros professores com uma concreta preparação profissional para o ensino de conceitos através de uma metodologia baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Os resultados mostram as dificuldades dos futuros professores para planejar situações que promovam esse tipo de aprendizagem significativa, privilegiando-se o ativismo e não se reconhecendo a aula expositiva significativa como uma possibilidade de ensino.

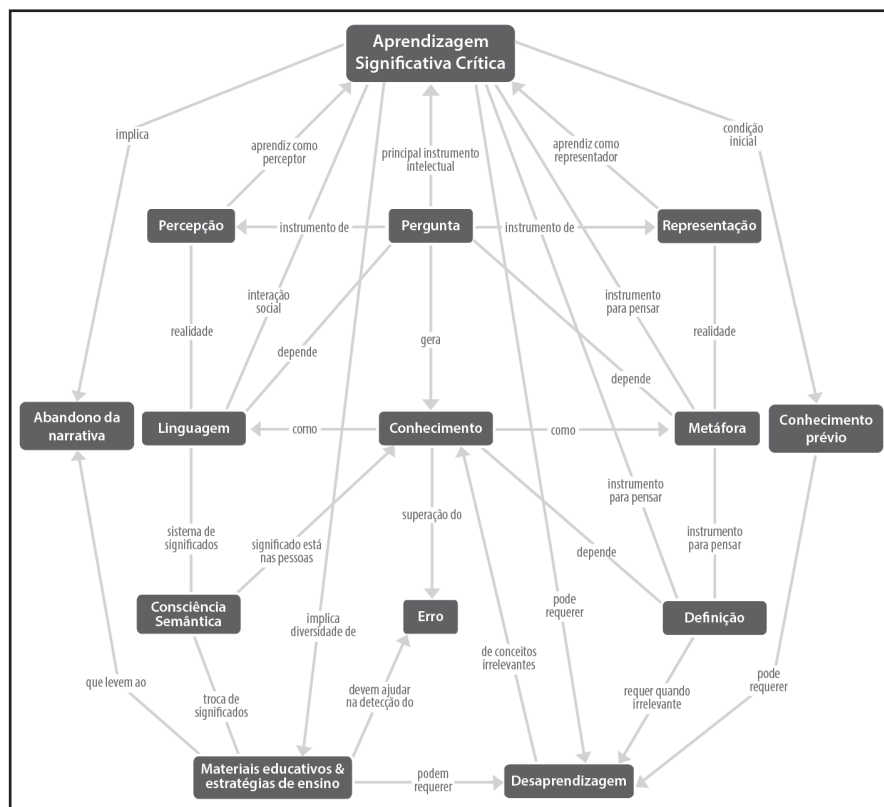
Esses autores consideraram que há necessidade de ações formativas que atendam ao nível dos conhecimentos profissionais de modo que se desenvolva o ensinar na perspectiva construtivista, procurando ressignificar os conhecimentos, resultando em práticas mais coerentes e direcionadas pelos fundamentos da aprendizagem significativa ausubeliana, estando assim, inseridos no sistema de estratégias diversificadas de ensino.



2.1.1 Uso dos mapas conceituais na aprendizagem significativa

Em se tratando de mapa conceitual (Figura 1), Mendonça, Silveira e Moreira (2013) o compreendem como ferramenta facilitadora da aprendizagem significativa, cuja prática ocorre desde a década de 1970, quando foi desenvolvida por Novak, tendo registro de sua primeira utilização no ano de 1972, em seu trabalho com alunos de escola primária (NOVAK, 1997). Com base na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o mapa conceitual possibilita evidenciar conceitos subsunçores presentes na estrutura cognitiva do aluno. Isso retrata que ao ensinar, o professor pode utilizá-lo para beneficiar a aprendizagem conceitual do aluno.

Figura 1 - Mapa conceitual para aprendizagem significativa crítica



Fonte: Moreira (2010)



Desse modo, com o passar do tempo, outras atribuições foram atribuídas ao mapa conceitual, através de estudos realizados como em Novak (1997) e Moreira (2006). Eles evidenciam que o mapa conceitual, dentre os mais variados benefícios, ainda propicia a avaliação do conhecimento prévio, o diagnóstico de concepção alternativa, o auxílio na identificação do mecanismo ilustrativo da natureza hierárquica, conceitual e proposicional do conhecimento e na reorganização das estruturas cognitivas em modelos integrados de maneira mais forte, propiciando a metacognição. Assim, compreende-se que o mapa conceitual delibera a expectativa construtivista da aprendizagem significativa, o que torna relevante o seu uso.

De acordo com Paiva, Freitas e Zocollotti (2006), os mapas conceituais são estruturas que de certa forma, faz lembrar diagramas ou organogramas que permitem a interligação de dois ou mais conceitos. Essa ligação é feita, quase sempre, através de palavras que procuram representar relações proposicionais significativas entre conceitos. Esses instrumentos permitem àqueles que o confeccionam, demonstrar como visualizam as relações entre os conceitos que compõem o corpo teórico de determinado assuntos. Ainda segundo esses autores, quanto à sua aplicabilidade, os mapas podem ser utilizados como instrumentos de ensino, como instrumentos de avaliação e aprendizagem e como instrumentos para análise e planejamento do currículo (PAIVA; FREITAS E ZOCOLLOTTI, p.44 2006).

Contudo, de acordo com Moreira (2008, p. 37), usar o mapa conceitual no contexto de ensino formal requer do professor a satisfação de condições específicas que o antecede, tais como:

[...] organizar o programa da matéria de ensino com base na diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, o que significa apresentar no início da instrução, as ideias, os conceitos e as proposições mais gerais e inclusivos do conteúdo e, progressivamente, diferenciá-los em termos de detalhes e especificidades. [...] o ensino deve também explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças, reconciliar discrepâncias reais ou aparentes.

65

No estudo de Mendonça, Silveira e Moreira (2013), observa-se que o aluno, ao construir seu mapa conceitual, deve hierarquizar os conceitos





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

da disciplina de ensino e integrá-los com palavras de ligação. Dessa ação, consequentemente haverá uma construção ordenada de conhecimento. Logo, isso evidencia que à medida que o estudo avança, observa-se que alguns conhecimentos são modificados em relação aos conhecimentos iniciais, tornando-se mais elaborados.

Mendonça; Silveira e Moreira (2013) compreendem a importância de aplicar formas pouco ou não praticadas na rotina diária da sala de aula, pois elas, de algum modo, podem facilitar as operações cognitivas que auxiliam e favorecem a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2002). Logo, entende-se que é nesse contexto que se devem investigar as dificuldades encontradas pelos alunos e os conceitos subjacentes aos conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos tendo como base o princípio ausubeliano de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, já conceituados anteriormente neste estudo (MOREIRA, 2006).

Em Moreira (2006), atribui-se valor relevante a esse modelo de ensinar e aprender que pode utilizar o mapeamento conceitual, que de modo geral, reflete a organização teórica de uma matéria ou parte dela, possibilitando evidenciar as inter-relações de certos conceitos pelo aluno ao debater determinado assunto. Portanto, ao assumir o compromisso de ensinar determinados conceitos, opta-se pelo uso do mapa conceitual não somente como uma ferramenta de ensino, mas, ainda, como uma ferramenta de investigação da aprendizagem.

Cabe destacar que a análise dos mapas conceituais progressivos na perspectiva qualitativa, auxilia no esclarecimento das relações conceituais executadas por cada aluno e inseridas no mapa conceitual, em conformidade com o seu entendimento. Com os mapas conceituais, é possível destacar uma variedade de evidências com relação às representações externas dos significados atribuídos ao conteúdo (MENDONÇA; SILVEIRA E MOREIRA, 2013).

Compreende-se que a utilização do mapa conceitual propicia melhorias no nível de aprendizagem dos conceitos necessários ao entendimento dos conteúdos, denotando um poder de ação funcional, eficaz e eficiente. Quanto à sua utilização em sala de aula, observa-se que se oportuniza um leque de possibilidades, com diversificados caminhos para a aprendizagem dos conteúdos, agregando saberes, construindo subsunçores integradores dos conceitos específicos da disciplina de ensino e culminando na aprendizagem





significativa. Em caso progressivo, denota a evolução da aprendizagem e demonstra em que momento da intervenção, o aprendizado torna-se mais eficiente (MENDONÇA; SILVEIRA E MOREIRA, 2013).

3 O CAMINHO PERCORRIDO

A metodologia científica busca chegar à veracidade dos fatos da forma mais real possível. Gil (1999, p. 26) salienta que “Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação”.

Segundo Gonçalves (2003, p. 62), metodologia significa “o estudo dos caminhos a serem seguidos, incluídos aí os procedimentos escolhidos”. Marconi e Lakatos (2009) compreendem a metodologia como métodos ou procedimentos que determinam a trajetória a ser percorrida com a finalidade de alcançar conhecimento. Ou seja, tem a função de delinear o caminho da pesquisa, orientando na reflexão e instigando novas perspectivas sobre o que é estudado ou investigado.

Esta pesquisa é do tipo descritiva e de acordo com Gil (1999, p. 44), “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Ainda “são incluídas nesse grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Na visão de Malhotra (2006), entende-se por pesquisa descritiva, aquela que apresenta um enunciado claro do problema com a finalidade de discorrer sobre as características de determinado fenômeno, ou estabelecer relação com hipóteses específicas, o que requer informações detalhadas, envolvendo técnicas padronizadas na obtenção de dados, como, observação, questionário e entrevista.

A unidade analisada escolhida como objeto de estudo foram os docentes do 3º ano do ensino médio da EJA em uma Escola Estadual em Manhuaçu – MG.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de questionário tendo como objetivo obter dados a fim de compreender a percepção de cada indivíduo do grupo de respondentes em relação aos objetivos da pesquisa. Na visão de Gil (1999, p. 128), o questionário compreende-se como “técnica





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões [...]”. Para Malhotra (2006, p.290), é uma “técnica estruturada para coleta de dados, que consiste de uma série de perguntas escritas ou orais a que um entrevistado deve responder”. Ainda de acordo com o autor, “seja ele chamado de formulário de entrevista ou instrumento de medida, é um conjunto formal de perguntas cujo objetivo é obter informações dos entrevistados”.

Foi utilizado nesta pesquisa um questionário contendo 11 questões fechadas. O método utilizado para a análise dos dados foi o qualitativo, que de acordo com Marconi e Lakatos (2004), preocupa-se em analisar e interpretar os aspectos mais profundos e complexos do comportamento humano.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual da cidade de Manhuaçu-MG. Segundo o vice-diretor, hoje na escola há 1500 alunos matriculados, sendo que desse total, 219 alunos são da modalidade de ensino EJA.

Embora a escola esteja inserida em um bairro de classe média, ela atende a toda a comunidade escolar adjacente. O colégio tem como meta, socializar e oferecer ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos. A seguir será apresentado um quadro com o perfil dos docentes.

Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados (Parte 1)

| Professor | Idade/Sexo | Formação | Tempo atuação: | | |
|---------------------|--------------|-------------------------------------|----------------|---------|---------|
| | | | Educação | Escola | EJA |
| Português | 48/feminino | Especialização Letras / Literatura | 9 anos | 2 anos | 4 anos |
| Matemática | 35/feminino | Licenciatura plena em Matemática | 15 anos | 6 anos | 4 anos |
| Ciências Biológicas | 28/feminino | Licenciatura em Ciências Biológicas | 5 anos | 9 meses | 5 anos |
| História | 30/feminino | Mestre em História | 8 anos | 8 anos | 4 meses |
| Geografia | 44/feminino | Licenciatura em Geografia | 15 anos | 5 anos | 2 anos |
| Física | 26/masculino | Licenciatura em Física | 9 anos | 2 anos | 1 ano |





Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados (Parte 2)

| Professor | Idade/Sexo | Formação | Tempo atuação: | | |
|------------|--------------|---|----------------|--------|--------|
| | | | Educação | Escola | EJA |
| Química | 25/masculino | Licenciatura em Química | 4 anos | 4 anos | 2 anos |
| Filosofia | 38/masculino | Especialização em Filosofia | 7 anos | 5 anos | 4 anos |
| Sociologia | 34/masculino | Licenciatura em Sociologia/ Bacharel em Direito | 3 anos | 1 ano | 3 anos |
| Inglês | 60/feminino | Licenciatura em Português/Inglês | 5 anos | 3 anos | 1 anos |

Fonte: As autoras

Observa-se nos Quadros 2 e 3, que todos apresentam relativa experiência na prática docente, uma vez que os menores tempos de atuação identificados foram de 3 e de 4 anos. Os demais professores se encontram de 5 a 15 anos na prática docente. Contudo, com relação à prática na Educação de Jovens e Adultos, a maior experiência é a de 5 anos para um docente, os outros apresentam prática de 1 a 4 anos, sendo que um educador é iniciante nessa modalidade de ensino, pois, encontra-se atuando há apenas 4 meses.

Os resultados do perfil docente neste estudo confirmam pesquisa realizada por Silva e Freitas (2011, p. 58) que apontaram que “Todos têm menos de cinco anos de docência na Educação de Jovens e Adultos”. Nesse sentido, os autores destacaram que exercer a docência na perspectiva do diálogo e da igualdade na modalidade EJA não é uma atividade fácil a ser realizada, essencialmente se forem consideradas as condições de formação e de trabalho nas quais os professores da EJA geralmente estão inseridos. Os autores entendem que se trata de um cenário o qual dificilmente possibilita momentos de diálogo e troca de experiências entre professores. O tempo escasso para a elaboração de planejamento coletivo e individual, associado a outros tantos desafios, favorece a curta permanência de professores na referida modalidade de ensino.

Compreende-se que a superação das inúmeras dificuldades, desde a implantação de políticas públicas eficientes até a organização dos sistemas de ensino e a prática diária de instrumentos eficazes, encontra-se ainda





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

muito distante. No entanto, é válido reconhecer alguns tímidos avanços que possibilitam o exercício de práticas diferenciadas na práxis de sala de aula dos educadores da EJA (SILVA; FREITAS, 2011).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Observa-se através do gráfico 1, que a maioria dos professores entrevistados, 90%, afirmam que frequentemente preparam suas aulas levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, porém 10% consideram-no apenas às vezes. Trata-se de um indício positivo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, uma vez que, segundo Fenner e Corbari (2005, p. 74):

O conhecimento prévio do aluno é apontado como um ponto de partida, não como limite de chegada. Propõe-se que os conteúdos sejam adaptados ao nível da experiência linguística dos alunos e do conhecimento que eles têm do mundo. [...] o aluno une seu conhecimento prévio e incorpora outros ao mesmo tempo em que vai percebendo os significados embutidos no texto. Essa compreensão só é possível se o professor não estiver preocupado simplesmente com o ensino metalinguístico. Com isso, é possível permitir uma abertura para um mundo desconhecido, e esse contato não deve ter somente caráter utilitário, mas deve fazer parte da formação geral do aluno.

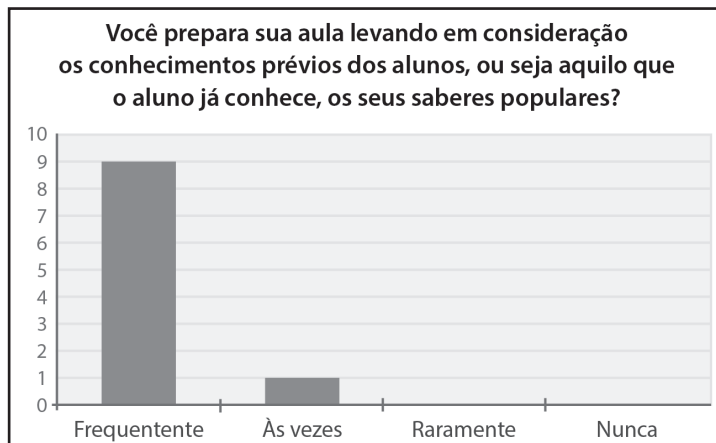
Portanto, entende-se que os professores encontram-se alinhados com os pressupostos teóricos de Novak (1981 *apud* LINO *et. al.* 2012, p. 5), de que o conhecimento prévio constitui-se “[...] no conhecimento resgatador dos novos conhecimentos”.

É importante que os docentes percebam o potencial do novo conceito, incluindo seu significado, sua relevância, suas aplicações e correlações com os demais conceitos que já existem na estrutura cognitiva.





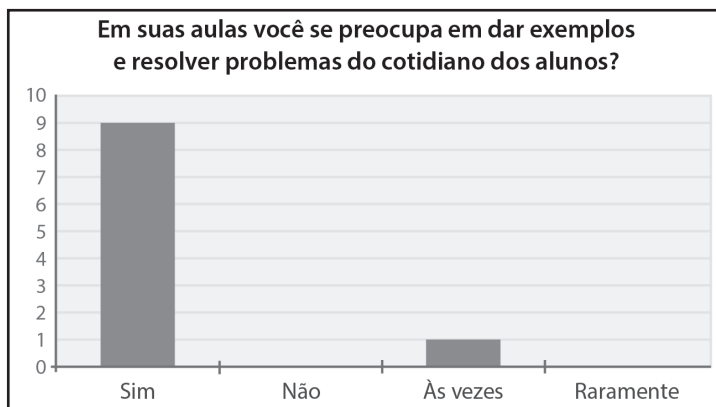
Gráfico 1 - Posicionamento dos sujeitos quanto ao preparo da aula considerando conhecimento prévio



Fonte: As autoras

Os resultados também mostram que 90% dos professores entrevistados demonstram preocupação em dar exemplos e resolver problemas do cotidiano do aluno, porém, 10% afirmam que essa preocupação só ocorre às vezes (Gráfico 2). Almeida (2009 *apud* MOREIRA, 2000, p. 1) destaca que “Os exemplos, os problemas e a finalidade da aprendizagem nascem do que é o aluno concreto”.

Gráfico 2 - Posicionamento dos sujeitos quanto à preocupação em dar exemplos e em solucionar problemas do cotidiano do aluno.



Fonte: As autoras

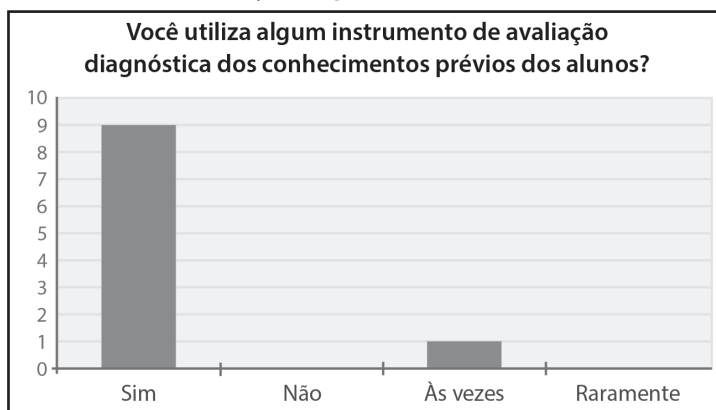


A preocupação do professor em dar exemplos e em solucionar problemas do cotidiano dos alunos auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Tal afirmativa fundamenta-se no que descreve Moreira (2000) quando evidencia que em termos de ensino, o professor estará sempre trabalhando com as percepções dos alunos em um dado momento. E como essas percepções advêm de suas percepções prévias, as quais são únicas, cada um deles perceberá de maneira única o que lhe for ensinado.

Nesse contexto, o professor é também um perceptor, e o que ele ensina é fruto de suas percepções. Assim, a comunicação somente será possível à medida que professor e aluno buscarem perceber de maneira semelhante os recursos e os contextos educativos. Isso ressalta a importância da interação pessoal entre professor e alunos, dos exemplos, do diálogo, da solução de conflitos e dificuldades e do questionamento para consolidar e aprimorar a facilitação da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2000).

Dos professores entrevistados, a maior parte deles afirma utilizar algum tipo de instrumento de avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios dos alunos (Gráfico 3). Esse resultado se mostra importante para o processo de ensino-aprendizagem da EJA, pois com esses dados, observa-se que o professor terá a possibilidade de orientar os alunos e de ajustar o conteúdo, visando a suprir a necessidade individual de cada um.

Gráfico 3 - Posicionamento dos sujeitos quanto à utilização de instrumento de avaliação diagnóstica



Fonte: As autoras



Nota-se nos dados expostos no Quadro 3, que frequentemente, os instrumentos mais utilizados na avaliação diagnóstica são as perguntas orais e a escrita livre, com 80% e 70% respectivamente. Questionários com 50% dos respondentes e com menor incidência revelam o desenho e outros instrumentos não especificados com 30%, e o mapa conceitual e o experimento são utilizados com frequência por apenas 20% dos docentes entrevistados. Verificou-se ainda que 60% dos docentes nunca utilizam aulas de campo e experimentos como instrumentos na avaliação diagnóstica e que 50% não usam desenho. Ressalta-se que 30% dos docentes não utilizam para tal procedimento, a escrita livre e o mapa conceitual.

Quadro 3 - Instrumentos Utilizados na Avaliação Diagnóstica

| Caso faça avaliação diagnóstica, marque os instrumentos que utiliza e sua frequência de uso: | | | | |
|---|-----------------------|-----------------|------------------|--------------|
| | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |
| Questionário | 50% | 10% | 30% | 10% |
| Mapa conceitual | 20% | 20% | 30% | 30% |
| Perguntas orais | 80% | 20% | | |
| Desenho | 30% | 10% | 10% | 50% |
| Escrita livre | 70% | | | 30% |
| Aula de campo | | | 40% | 60% |
| Experimento | 20% | 20% | | 60% |
| Outros | 30% | | | |

Fonte: As autoras

Mediante esses indicadores percentuais, que indicam uma baixa diversificação nos instrumentos de avaliação diagnóstica, compreende-se que existe a necessidade de uma superação das metodologias utilizadas em sala de aula. Assim, Menezes e Abreu (2010, p. 4) explicam que:

[...] a formação inicial e continuada do professor da EJA, é um dos caminhos para a superação de ranços, práticas conteudistas, tradicionais e excludentes, com o desafio de contemplar em cada município, momentos de trocas, socialização e construção de material pedagógico que contribua de forma efetiva no modelo pedagógico da EJA





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

com formação adequada para ser um articulador, mediador do processo de ensino - aprendizagem, e ter consciência e respaldo teórico para fundamentar a práxis e garantir a efetivação do direito do jovem e adulto em ter uma educação que leve em conta as suas necessidades.

Assim, entende-se que há a necessidade de uma formação continuada, mais ampla e inovadora dos docentes da EJA para que ocorra um desapego da prática tradicional, mecanicista e repetitiva, visando a implementar o ensino que valoriza o indivíduo como ser histórico, sociocultural, produtor de conhecimento, e, conseqüentemente, como transformador da própria realidade. Dessa forma é que pensamos numa educação que possa contribuir para a emancipação, humanização e socialização do indivíduo nos espaços sociais (MENEZES; ABREU, 2010, p. 4).

Conforme evidenciado no Quadro 3, a maioria dos docentes continua na prática de avaliação tradicional; 80% com perguntas orais e 70% com escrita livre, apresentando o baixo índice de 20% para experimentos e mapa conceitual.

Desse modo, nota-se que a formação de professor, especificamente para a EJA, está aquém das necessidades, longe de garantir o direito aos alunos de ter uma educação de qualidade, através de uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos que proporcionam a base do processo pedagógico. Para tanto, é preciso inovar e ampliar a utilização de instrumentos mais eficientes, criativos e eficazes (MENEZES; ABREU, 2010).

Nos resultados sobre a utilização de mapas conceituais na avaliação diagnóstica, constatou - se que 20% dos entrevistados não conhecem nem utilizam o mapa conceitual como ferramenta de ensino (Quadro 4). Apenas 30% o compreendem como uma técnica de aprendizagem significativa, que objetiva representar relações significativas entre conceitos na forma de preposições.

Os percentuais apresentados no Quadro 4 se mostram similares aos dados apresentados no estudo de Silva e Sousa (2008), que investigaram a utilização de mapas conceituais no ensino como estratégia para a promoção e a avaliação da aprendizagem significativa de alunos do Ensino Médio. Concluíram que os mapas conceituais podem se configurar em um instrumento valioso de ensino no processo de promoção e de avaliação da





aprendizagem significativa. Ressaltam que sua utilização em um ambiente de ensino sob os pressupostos ausubelianos constitui-se em estratégia muito eficaz na promoção da aprendizagem de conceitos.

Para Silva e Sousa (2008), ficou evidente que a aprendizagem significativa através da construção dos mapas conceituais como é proposto, envolve procedimentos complexos, sendo necessário considerar que ao se utilizar os mapas em sala de aula e ao analisá-los, deve-se focar na procura de evidências de aprendizagem significativa.

Assim, os dados encontrados no Quadro 4 em relação à pesquisa dos autores referenciados demonstram também que a percepção no meio escolar denota:

[...] limitações que impedem os professores de identificarem os principais problemas e questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, o que lhes causa uma grande dificuldade em verificar e incrementar as suas reais potencialidades (SILVA; SOUSA, 2008, p. 11).

Quadro 4 - Concepção de Mapas Conceituais

| Com relação aos mapas conceituais, você os considera como: | Resposta dos professores |
|--|--------------------------|
| Uma técnica de aprendizagem significativa; | 10% |
| Uma técnica de aprendizagem significativa, objetiva representar relações significativas entre conceitos na forma de preposições; | 30% |
| Objetiva representar relações significativas entre conceitos na forma de preposições; | 10% |
| Uma técnica de aprendizagem significativa; Instrumentos que permitem descobrir as concepções equivocadas ou interpretações não aceitas de um conceito; | 10% |
| Instrumentos que permitem descobrir as concepções equivocadas ou interpretações não aceitas de um conceito; | 20% |
| Não conheço essa ferramenta de ensino / Nunca utilizei. | 20% |

Fonte: As autoras

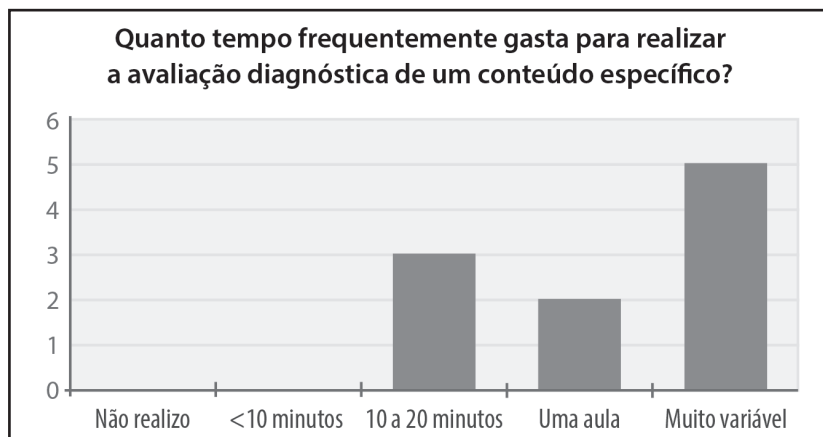
Portanto, mediante ao exposto, compreende-se que a utilização de ferramentas instrucionais, como a dos mapas conceituais, constitui-se em estratégias promissoras na busca por melhores resultados de aprendizagem.



O gráfico 4 demonstra que parte considerável da amostra - 50% - apresenta variações no tempo disponível para a avaliação diagnóstica. Enquanto 30 % disponibilizam de 10 a 20 minutos, 20% dos entrevistados disponibilizam uma aula para a implementação de tal procedimento. Compreende-se que o tempo disponibilizado com a realização diagnóstica de um conteúdo específico está diretamente ligado ao conteúdo e ao instrumento utilizado para a realização da referida avaliação.

Para Santos e Varela (2007), a referida avaliação deve ser realizada no início de cada ciclo de estudos, uma vez que o tempo pode favorecer ou prejudicar os resultados futuros, caso não se faça uma reflexão constante e crítica. A avaliação diagnóstica possui uma importância vital para a qualidade do ensino, pois permite que a turma como um todo, ou seja, professor, aluno e processo de ensino-aprendizagem possam juntos se autocompreenderem, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas. Portanto, o tempo disponibilizado para tal procedimento terá relação com o instrumento de avaliação diagnóstica utilizado, o conteúdo proposto e o grau de conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo avaliado.

Gráfico 4 - Posicionamento dos sujeitos quanto ao tempo disponibilizado para avaliação diagnóstica



Fonte: As autoras

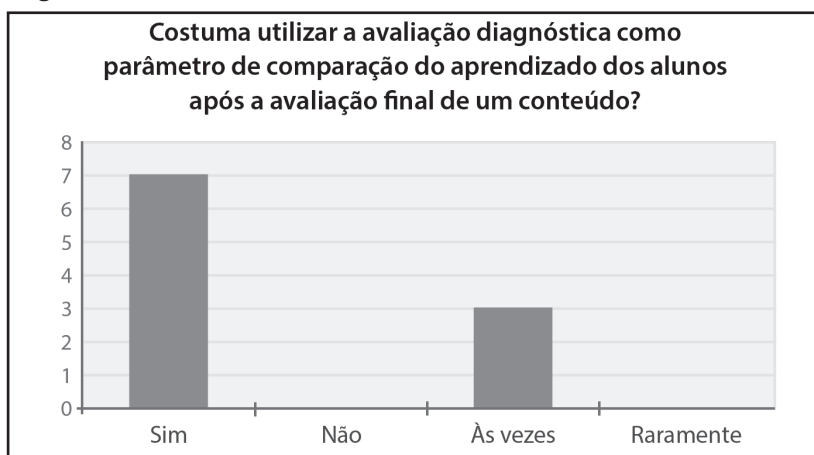
O gráfico 5, evidencia que 70% dos docentes entrevistados tem utilizado a comparação da avaliação diagnóstica como parâmetro do aprendizado de seus alunos após a avaliação final do conteúdo, sendo que 30% utiliza esse



instrumento apenas algumas vezes. Desse modo, entende-se que a avaliação diagnóstica é utilizada pela maioria dos professores investigados.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica como parâmetro de comparação do aprendizado dos alunos após a avaliação final, pode ser melhor entendida através do discurso de Ferreira e Silva (2011), partindo da reflexão de que ela apresenta só sentido se for para modificar e retornar como uma ação diferente da anterior. A avaliação representa pontos vitais para alcançar a prática pedagógica competente, embora ainda se verifiquem processos de avaliação implantados através da má utilização de ferramentas, instrumentos e análise. Portanto, a avaliação diagnóstica configura-se em um instrumento necessário para um satisfatório desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, visando a alcançar a aprendizagem significativa.

Gráfico 5 - Posicionamento dos sujeitos quanto à utilização de avaliação diagnóstica



Fonte: As autoras

Logo, a avaliação diagnóstica insere-se na dimensão em que se trabalha o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem para identificar avanços, dificuldades e direcionar a realização de ajustes e a tomada de decisões necessárias às estratégias de ensino. Sendo assim, uma ferramenta tanto de diagnóstico inicial para o direcionamento das atividades quanto de comparação entre o conhecimento prévio diagnosticado e a avaliação da aprendizagem significativa obtida após a avaliação final.





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

Observa-se no gráfico 6, que 70% dos professores questionados concordam que para haver aprendizagem plena, efetiva e eficaz é necessário que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, com uma profunda reforma de seus conteúdos e métodos.

Essa parcela da população investigada mostra-se em conformidade com os estudos de Pelizzari et al. (2002), que destacam que a reforma educativa tem a missão não apenas de ordenar o sistema educativo, mas também de implantar uma realista e necessária oferta de conteúdos, bem como implementar metodologias de aprendizagem. Nesse contexto de mudança, supõe-se necessária a reforma do currículo e, conseqüentemente, dos propósitos e condições para que a educação seja plena, efetiva e eficaz.

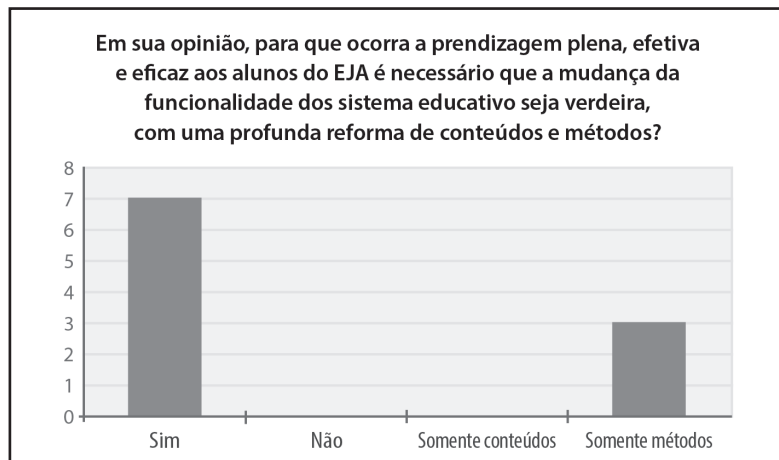
Logo, compreende-se, “[...] para que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, é necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos”. É notório que a intervenção educativa necessita de uma transformação substancial, de modo que não englobe apenas “[...] o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender” (PELIZZARI et al., 2002, p. 40).

Os 30% dos docentes que acreditam que a aprendizagem plena, efetiva e eficaz se realizará apenas com a reforma de métodos demonstram limitações em suas reflexões e avaliações no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, conforme destaca Ferreira e Paiva (2011), a parte integrante de uma metodologia que leva à expectativa de mudança não pode existir sem que haja reflexão e ação entre as partes que a compõem. A mudança somente terá sentido se for para transformar e retornar com uma ação diferente da anterior. Assim, ao pensar a aprendizagem plena, efetiva e eficaz do jovem e adulto é preciso dar-lhe condições para que ele possa transformar “o saber da experiência em um saber da experiência consciente” (FREITAS, 2010).





Gráfico 6 - Posicionamento dos sujeitos quanto à aprendizagem plena e à reforma de conteúdos e métodos



Fonte: As autoras

Salienta-se ainda, que a ação pedagógica fundamenta-se não somente na compreensão de processos. Ela também se efetiva a partir de elementos que se reportam diretamente à prática. Assim, o elemento mais concreto da ação pedagógica são os conteúdos. E, portanto, são os conteúdos que definem o rumo assumido pela prática docente. Cabe ressaltar que na perspectiva de Zabala (1998 apud FERREIRA; PAIVA, 2011, p. 186)

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Assim, para uma aprendizagem plena, efetiva e eficaz, não basta somente a reforma de métodos, mas necessita-se também de uma verdadeira mudança na funcionalidade do sistema educativo, com reforma profunda dos conteúdos e métodos.

O resultado da pesquisa apresentado no gráfico 7 demonstra que 90% dos docentes entrevistados acreditam que as relações sociais e os aspectos culturais vinculam-se às articulações, proporcionando a base de sustentação

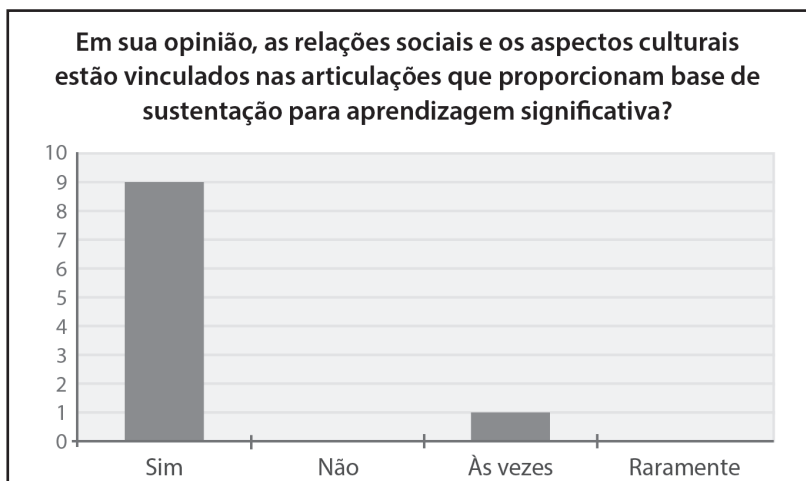




FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

para a aprendizagem significativa. Essa afirmação tem respaldo nas premissas de Vygotsky (apud FENNER; COBARI, 2005, p. 13), que afirma que toda aprendizagem se desenvolve em conformidade com o contexto social em que o indivíduo está inserido.

Gráfico 7 - Posicionamento dos sujeitos quanto às relações sociais e os aspectos culturais proporcionarem base de sustentação à aprendizagem significativa



Fonte: As autoras

Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem adquire valor à medida que se relacionam os conteúdos vinculados à realidade concreta, significativa, conteúdos esses que estimulem a curiosidade e o interesse, gerando interação entre o que já lhe é familiar e o que é novidade, unindo assim, o conhecimento prévio com o novo. Dessa maneira, os alunos, ao se depararem com termos, palavras ou concepções novas, automaticamente irão selecionar as novas informações, procurando correlação para averiguar e acrescentá-las ao mundo que já lhe é familiar. (FENNER; CORBARI, 2005).

Em se tratando da formação na fase adulta, as implicações se direcionam para uma gama de experiências que ampliam os cuidados com os métodos e os conteúdos para a aquisição dos conhecimentos. Nesse sentido, Malglaive (1995 apud PINTO, 2010, p. 79) ressalta que o processo de ensino-aprendizagem do adulto requer um cuidado ampliado, pois “[...] trata-se de representações





sociais construídas a partir das experiências anteriores do adulto, em particular de uma escolarização que geralmente não foi satisfatória”. Desse modo, atenta-se para o cuidado que se deve ter na relação pedagógica, uma vez que o desafio é conjugar o saber ao fazer e o fazer ao saber como elementos independentes, que quando associados, resultam na efetiva integração entre trabalho, ciência, cultura e aprendizado (Pinto, 2011).

Não se entende qual o respaldo em que os 10% dos respondentes pautaram-se para afirmar que somente “às vezes” as relações sociais e os aspectos culturais vinculam-se nas articulações proporcionando base de sustentação para a aprendizagem significativa.

Vale destacar ainda, que no estudo de Ferreira e Paiva (2011), evidencia-se a necessidade de se ter em mente os aspectos socioculturais dos alunos, de modo que estes possam auxiliar na orientação para a seleção de métodos de ensino que se configurem nos mais adequados à realidade vivenciada por eles, valorizando as suas experiências e utilizando-se do diálogo no processo ensino-aprendizagem.

O gráfico 8 mostra a diversidade de opinião dos professores com relação às atividades de repetição para aprender. 50% compõem a maioria dos que acreditam que somente “às vezes” isso deve ocorrer, 30% afirmam que as atividades de repetição para o aprendizado “não” devem ser deixadas de fora do processo de ensino-aprendizagem e somente 20% declaram que elas devem ser retiradas.

Logo, verifica-se que apenas 20% dos respondentes se mostram alinhados com as concepções e pressupostos teóricos que sustentam a efetivação da aprendizagem significativa. Fundamenta-se tal afirmação com o discurso de Pelizzari et al. (2002, p. 40):

[...] a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a autoestruturação significativa [grifo da pesquisadora].

Mediante o exposto, compreende-se que os autores referenciados sugerem que os alunos possam desenvolver as aprendizagens significativas

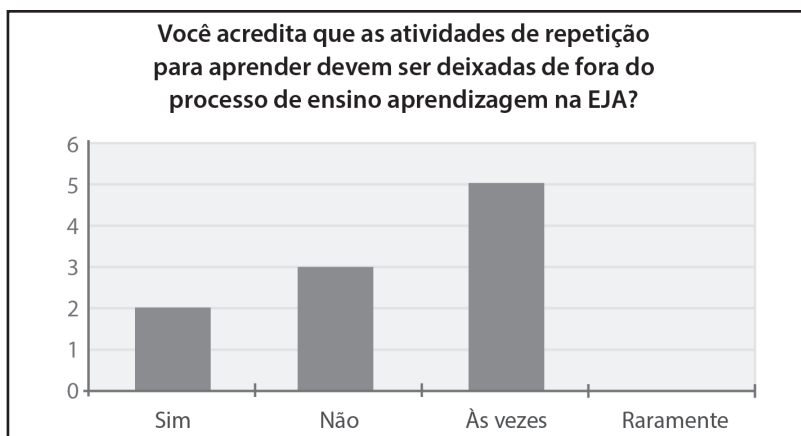




FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

por si mesmos, ou seja, trata-se de “aprender o aprender”. Dessa maneira, estarão assegurando o entendimento e facilitando novas aprendizagens ao se obter um suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída por ele próprio. Logo, é necessário transformar os esquemas do sujeito, visando a alcançar resultados do aprender significativamente (PELIZZARI et al., 2002, p. 40).

Gráfico 8 - Posicionamento dos sujeitos quanto às atividades de repetição na EJA



Fonte: As autoras

No Quadro 5, de modo geral os professores entendem que a realidade atual da EJA no contexto de ensino contribui para que o aluno seja participativo, crítico, reflexivo e cidadão, contudo, a maioria dos respondentes acreditam que somente “às vezes” contribui para que sejam autônomos em busca do seu próprio conhecimento. Os resultados apresentados no Quadro 5 levam a destacar que os docentes precisam ampliar na prática o que pressupõe a teoria da aprendizagem significativa.

De acordo com Menezes e Abreu (2010), há a necessidade de se desenvolver a formação permanente dos professores, o que confirma os dados encontrados neste estudo, evidenciando que há uma carência de reflexão crítica sobre a prática.

Observa-se que o próprio discurso teórico, o qual se faz necessário para o desenvolvimento da reflexão crítica, deve de certa maneira ser concreto a ponto de quase se confundir com a prática (FREIRE, 2011).





Quadro 5 - Contribuições da EJA no ensino atual

| Para você, a realidade da EJA no contexto de ensino atual contribui para o surgimento do aluno? | | | | |
|---|-----|-----|----------|-----------|
| | Sim | Não | Às vezes | Raramente |
| Participativo | 50% | 10% | 40% | |
| Crítico | 50% | | 50% | |
| Reflexivo | 60% | | 40% | |
| Cidadão | 80% | | 20% | |
| Autônomo em busca do seu próprio conhecimento | 30% | 10% | 60% | |

Fonte: As autoras

Segundo Menezes e Abreu (2010), é notório que a formação inicial e a continuada não podem estar direcionadas somente para o cumprimento de uma política educacional, um parecer ou um ato normativo. É imprescindível que estejam em consonância com a reflexão crítica da ação pedagógica, promovendo transformações no ensino dos jovens e adultos para que a instituição de ensino deixe de ser um espaço desconhecido do professor e do aluno.

Considerando-se as respostas obtidas na pesquisa, é clara a realidade, em que o ensino na EJA depara-se com a dicotomia entre teoria e prática, saber científico e saber popular. É necessário que o docente se conscientize de que teoria e prática não se constituem em dois fatores distintos, uma vez que uma encontra-se inserida na outra, haja vista que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2011, p. 40).

Para que se possa contribuir com o aluno da EJA de maneira que ele se transforme em um aluno participativo, crítico, reflexivo, cidadão e autônomo, o qual busca seu próprio conhecimento, é indispensável que os processos que a constitui sejam pautados na prática pedagógica reflexiva, discutida, problematizada, de modo que o professor possa apreender questões pontuais que resultarão na diferença de sua atuação em sala de aula e na integração com os alunos. Entre as questões pontuais destacam-se o respeito e a valorização dos saberes de cada aluno, mediando a sua formação cultural e sua identidade sociocultural, pois o conhecimento aprendido em sala de aula deve ser reelaborado pelos próprios alunos, estimulando a sua





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

participação, tornando-os críticos e reflexivos, consequentemente, cidadãos autônomos em busca de conhecimento. (MENEZES; ABREU, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação do professor que se dedica à EJA encontra-se ligada diretamente a vários aspectos e fatores, que vão desde a necessidade de conhecer o aluno inserido em seu ambiente e contexto real à análise crítica das formulações políticas voltadas para o ensino dessa modalidade.

Compreende-se também que a formação do professor da EJA deve acontecer com maior significância, essencialmente após a graduação. Na realidade, ocorre que a maioria dos docentes acabam obsoletos e estagnados após concluir o curso de graduação, deixando de aperfeiçoar seus conhecimentos, ou ainda de ampliá-los, contribuindo para o surgimento de fatores negativos.

Observa-se ainda que a formação do professor tanto para atuar na EJA quanto no ensino regular acontece pelo mesmo processo, sem diferenciação e sem o conhecimento de realidades e especificidades diversificadas que são pertinentes a cada público atendido.

A prática do docente de EJA acaba concretizando-se no exercício das atividades diárias, através das experiências rotineiras, dos erros e acertos práticos. Assim, a formação do docente na EJA é mais pautada na superação das dificuldades e nos enfrentamentos cotidianos e na adaptação à realidade vivenciada nas escolas do que em sua formação continuada.

Verificou-se ainda que no cenário da EJA, muitos são os problemas que impactam diretamente na atuação do docente. Considera-se, assim, que trazer à discussão as bases que dão sustentação a essa realidade pode contribuir para um processo de construção de mudanças, impulsionando para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à aprendizagem significativa.

84 Nesse contexto, nota-se que embora o cenário globalizado promova oportunidades educacionais acessíveis e adequadas aos estudantes da EJA, propiciando condição fundamental para que eles possam retomar e dar seguimento à sua formação escolar, isso por si só não é suficiente para que eles obtenham êxito. Percebeu-se que, de fato, não basta oferecer escola; é





necessário criar as condições de um aprendizado significativo, utilizando diferentes estratégias e instrumentos, como a análise de conhecimento prévio através da avaliação diagnóstica, promovendo assim, a aquisição de conhecimento e aprendizado pleno e efetivo, sem o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos.

Essa compreensão possibilitará oportunizar ações educacionais compatíveis com as especificidades e necessidades de aprendizado dos alunos. Portanto, buscou-se enfatizar a importância da capacitação docente com relação ao conhecimento prévio, avaliação diagnóstica e aprendizagem significativa para que se possa interagir, viver e conviver com o tema da Educação de Jovens e Adultos, buscando resultados relevantes através da inovação da prática docente.

Desse modo, ao se levantar a situação - problema que direcionou a investigação através do questionamento – Qual a percepção dos docentes da EJA em relação ao conhecimento prévio dos alunos e ao uso de mapas conceituais na avaliação diagnóstica dentro da perspectiva da aprendizagem significativa crítica? – verificou-se que os docentes apresentam conhecimento limitado acerca da questão e que a prática do uso de tais instrumentos é esporádica, contrapondo-se à frequente utilização de métodos tradicionais, como perguntas orais e escritas livres. Poucos são os docentes que utilizam experimentos e mapas conceituais visando a desenvolver uma avaliação diagnóstica para o planejamento e direcionamento de conteúdos, tendo como ponto de partida, a identificação do conhecimento prévio dos alunos.

Portanto, a experiência obtida com o desenvolvimento do estudo leva a constatar a relevância de se considerar o conhecimento prévio trazido à sala de aula pelos educandos da EJA enquanto estratégias de reconhecimento que os estimulem à pesquisa, tornando o aprendizado útil e significativo.

Verificou-se que a estratégia pedagógica desenvolvida pelos professores da EJA necessita de possibilitar a ampliação dos conhecimentos a partir das práticas já vivenciadas pelos discentes, não permitindo que suas opiniões sejam anuladas ou ignoradas, pelo contrário, garantindo que elas sejam interpretadas e debatidas com os demais na sala de aula.

Constatou-se ainda que os professores que aproveitam os conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula o fazem sem uma estratégia didática. E ainda, que isso ocorre somente quando essas informações são expostas espontaneamente pelos alunos, ficando evidente a percepção limitada do docente com relação à





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

promoção da aprendizagem significativa, deixando a desejar no que se refere ao domínio desses saberes, que são ferramentas significativas na valorização dos conhecimentos e no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, conclui-se que o presente estudo evidenciou que é urgente a necessidade de inovação e evolução da prática pedagógica nas atividades docentes na EJA. Essa prática inovadora requer mais dinâmica, possibilitando aos alunos uma aprendizagem significativa, fazendo-os se sentirem valorizados, estimulados, motivados, instigados a ampliar seus horizontes e a se manterem em constante busca por novos conhecimentos.

Em relação aos educadores, compreende-se que o seu objetivo fundamental deve ser o de tornar os conteúdos mais atrativos e integrados à realidade de cada aluno. Pois, como a sociedade e os indivíduos se encontram em constante transformação, o conhecimento também se transforma. Portanto, na educação, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser conservador, é necessário que nele haja também reestruturação, evolução e inovação constante.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva. Editora Plátano, 2003.

BRASIL. **Documento Base.** Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. 2007.

FENNER, Any Lamb; CORBARI, AlcioneTereza.. **O conhecimento prévio do aluno:** um alicerce para a aprendizagem significativa de língua estrangeira. Revista Tempo da Ciência (12) 24: 9-15, 2º semestre 2005. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/443/358>> Acesso em: 28 nov. 2013.

- 86 FERREIRA, Maria José de Resende; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Refletindo e organizando o trabalho pedagógico na EJA e no PROEJA. *In: Repensando o PROEJA:* concepções para a formação de educadores. Vitoria: Ifes, p.179, 2011.





FERREIRA, Maria José de Resende; SILVA, Sandra Aparecida Fraga. Avaliação do ensino e da aprendizagem na EJA e no PROEJA: Reflexões e propostas. *In: Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitória: Ifes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Rony C. O. **Produções Colaborativas de Professores de Matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, H. A. **Manual de projetos de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2003.

LINO, Alex; SOUZA FILHO, Moacir Pereira de; ARAYA, Ana Maria Osório; SILVA, João Ricardo Neves da. **A influência do conhecimento prévio no ensino de Física Moderna e Contemporânea**: uma análise de mudança conceitual como processo de aprendizagem significativa. Expresso Eventos, out de 2012. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1307-1.pdf> > Acesso em: 28 nov. 2013.

MALHOTRA, Narech; **Pesquisa de Marketing**: Uma orientação aplicada. Tradução Laura Bocco – 4. Ed. - Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. -5. ed. - 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, Conceição A.S.1; SILVEIRA, Felipa P.R.A.2; MOREIRA, Marco A. **Mapa conceitual**: um recurso didático para o ensino dos conceitos sobre Sistema Respiratório. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1, 2, 3. Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

de Burgos/UFRGS, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1195-1.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

MENEZES, Cátia Nery; ABREU, Roberta Melo de Andrade. **Formação de professor na EJA: construção de uma prática reflexiva**. 2010.

MENESES, Fabia Maria Gomes; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **O conhecimento profissional sobre a aprendizagem significativa de futuros professores: o caso do ensino de Ciências Naturais**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0430-1.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa crítica. In: **Atas do Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa**. Lisboa, set. 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica**. In: Atas do V Encontro Internacional de aprendizagem significativa, Madrid - Espanha - set, 2006.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. In: Masini, E. F. S.; Moreira, M. A. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008. p. 15-44

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2011.

NOVAK, J. **Retorno a clarificar con mapas conceptuales**. In: Encontro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos, España, 15-19 de septiembre, 1997. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997. p. 67-84.

NOVAK, J. D. & Gowin, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1999.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. Ed. Pioneira: São Paulo, 1981.

- 88 PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira; ZOCOLOTTI, Alexandre Krüger. **A utilização dos mapas conceituais no processo de avaliação em matemática**. Ver. Capixaba de Ciência e Tecnologia, Vitória, nº1, p.42-55, 2. Sem.2006.





PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Zahar, Rio de Janeiro, 1974.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Bertrand Brasil, 18 ed. Rio de Janeiro, 2002.

PINTO, Antônio Henrique. Desafios na construção do currículo do PROEJA. *In: Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitoria: Ifes, 2011.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, N. 01, ago./dez. 2007

SILVA, Gilmar da; SOUSA, Célia Maria Soares Gomes de. **A utilização de mapas conceituais na promoção e avaliação da aprendizagem significativa de conceitos da calorimetria, em nível médio**. Centro Educacional de Planaltina/ DF, Instituto de Física da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/autores0.html> > 28 nov. 2013.

SILVA, Maria Izabel Costa; FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Saberes e experiência de estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar**. Revista Debates em Educação Científica e tecnológica, ISSN 2179-6955, p. 57 a 65, 2011.

SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra; TEIXEIRA, Francimar Martins. **Conhecimentos prévios: investigando como são utilizados pelos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental**. Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, 2008. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/autores0.html>> 28 nov. 2013.





FERNANDES, Vanessa Vilela de Moraes
AMADO, Manuella Villar
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins
Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo:
Martins Fontes, 2002.





4 | O CURRÍCULO NO COTIDIANO DO PROEJA: UM OLHAR ENTRE FORMAL E O VIVENCIADO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFES CAMPUS DE VITÓRIA

Eliane Leandro da Vitoria¹
Maria José de Resende Ferreira²
Edna Graça Scopel³
Marcelo Queiroz Schmidt⁴

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação destinada a uma parcela da população que não puderam concluir a educação básica na idade considerada “apropriada” pela legislação educacional⁵. Atualmente, a EJA é constituída pelo desafio do reconhecimento do direito dos jovens e adultos à uma educação de qualidade. Nesse intento, são latentes as discussões acerca dos currículos e de metodologias que consideram as especificidades desses sujeitos; da necessidade de ofertas com espaços e

1 Licenciada em Pedagogia – UFV/MG. E-mail: elianedeivisson@gmail.com

2 Doutoranda em Educação - Ufes e Coordenadora do Proeja/Ifes.

E-mail: majoresende@yahoo.com.br

3 Doutoranda em Educação - Ufes e Pedagoga do Proeja/Ifes.

E-mail: egscopel@yahoo.com.br

4 Professor do Ifes campus Vitória e Coordenador do Curso de Especialização Proeja.

E-mail: marceloschmidt@ifes.edu.br

5 Moura (2006) problematiza a utilização deste termo e destaca o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.





tempos diferenciados da escola tradicional; e dos investimentos na formação dos docentes, entre outras questões.

A EJA é regulamentada pelos artigos 37 e 38 da Lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e recebe repasses de verbas do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB)⁶ para seu financiamento. A modalidade objetiva a elevação da escolaridade, a promoção da autonomia e da cidadania dos jovens e adultos. Assim, o currículo e as práticas pedagógicas devem-se voltar para a adequação de seus conteúdos à realidade cultural de cada discente e da subjetividade dos mesmos para desta forma, alcançar uma aprendizagem visando à emancipação. Nesse sentido, o currículo na EJA se constitui um instrumento fundamental da escola e da prática pedagógica com vistas à formação do sujeito integral e a construção de sua identidade enquanto trabalhadores estudantes.

Na perspectiva de ampliação da oferta e para responder ao desafio de atendimento ao público jovem e adulto, a Setec convoca a Rede Federal para se assumir como locus de implantação de uma política pública voltada para esses sujeitos de direitos buscando a elevação da escolaridade associada a uma formação profissional, com vistas a contribuir para melhoria de suas condições de inserção no mundo do trabalho.

Em 2005, institui-se, então, o Proeja, como “inédito viável” (FREIRE, 2005) para atender às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Esse movimento provocou a construção de propostas curriculares de EJA, no Ensino Fundamental, integradas às perspectivas da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, na perspectiva da formação integral do ser humano, defendida por Gramsci (1986).

Pensar o currículo nessa perspectiva, implica reconhecer que homens e mulheres são seres históricos sociais que produzem saberes por sua atuação no mundo concreto, e são capazes de transformar a realidade objetiva a que tem sido submetidos como parte da lógica da divisão social do trabalho e da persistente dualidade estrutural.

6 A instituição do FUNDEB está fundamentada na Constituição Federal de 1988, tendo como legislação correlata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96.





Da mesma forma, essa abordagem permite lançar olhares sobre como os sujeitos estão vivenciando o currículo proposto no curso de Segurança do Trabalho, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a partir da realidade concreta do Programa no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória, realidade essa não considerada isoladamente, uma vez que os fatos se inter-relacionam no contexto político, pedagógico e epistemológico. O que significa focar o Proeja no Ifes nas suas relações com a totalidade das políticas públicas no campo da EJA e da Educação Profissional (EP). Isso requer considerar o contexto escolar na singularidade das relações que são produzidas entre e pelos sujeitos, buscando compreender suas particularidades, sem perder de vista a totalidade que vem constituindo a práxis do Proeja no Ifes (SCOPEL, 2012).

Vale ressaltar etimologicamente que a palavra currículo vem do latim, curriculum e significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Entretanto, a definição de currículo possui uma variedade de discussões, onde ele é concebido como uma organização de um conjunto de conteúdos a serem ensinados em determinado programa, ou quando é colocado num patamar que referencia a cultura.

Optamos pela definição de Sacristán (2000) pautada na cultura e nas relações sociais. Assim, o currículo é definido por Sacristán como “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (2000, p. 36).

Desta forma é importante conceber o currículo para além de um conjunto de disciplinas a serem ensinadas e aprendidas, mas que contemplem múltiplas formas, tempos e espaços de aprendizagem que visem à transformação e inserção social do sujeito seja na sociedade ou no mundo do trabalho.

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidade nos alunos (SACRISTÁN, 2000, p.173).





Nesse contexto, pode-se afirmar que o currículo não é somente uma organização de conteúdo, pois se constitui como um processo cultural, de saberes, de conhecimentos das práticas da sala de aula, de interações professor e aluno e que irá permear uma ação pedagógica presente num projeto de uma instituição.

É através do currículo que se realizam basicamente as funções da escola como instituição formadora. Atuando muitas vezes sem ter plena consciência disso, os professores conferem vida e significado ao currículo que cotidianamente é moldado e posto em prática em seu fazer pedagógico [...] (EUGÊNIO, 2004, p.59).

Segundo Oliveira (2005), é também no cotidiano que o currículo se transforma, diante de “fazer e saberes” em “práticas curriculares reais”, isso quer dizer que nas “nossas atividades cotidianas” o currículo que elaboramos que são praticados se funde com as “propostas curriculares formais” estabelecidas. A mesma ideia é apontada por Ferraço (2005) quando afirma que os sujeitos presentes no “cotidiano deixam ações e marcas nos currículos praticados” e vivenciados. Tendo em vista essas reflexões, ficamos instigados em pesquisar como o currículo formal da instituição é vivenciado no cotidiano, na perspectiva da integração curricular, conforme preconizado pelo Documento Base (2007) que norteia o Programa.

Acreditamos que pesquisar sobre a construção curricular tem sua relevância acadêmica, pois segundo Goodson (2008, apud PINTO, 2011a, p. 70): “[...] possibilitam penetrar nos processos internos da escola para, dessa forma, compreender o papel social da escolarização e a organização escolar hegemônica na sociedade [...]”.

Além disso, o estudo realizado na produção acadêmica dos alunos do “programa de Pós-Graduação no período 2007 a 2009” aponta que esse tema foi pouco investigado por eles. Haja vista que o mesmo é apontado na pesquisa realizada por Haddad (2000), que após levantamento das pesquisas na EJA, constata a ausência de estudos sobre currículo ou programas.

Percebe-se que tanto a EJA, como o Proeja ou a EP, carecem de estudos e de reflexões acerca do seu currículo, para que a formação ofertada aos trabalhadores consiga efetivamente a integração dos conhecimentos de formação básica e profissional com qualidade, que além de promover a





inserção ao mundo de trabalho consiga ser possível prover a esses sujeitos a ampliação dos conhecimentos destes sobre a realidade que os cerca, sendo ela social e econômica.

Como proposta de trabalho, objetivamos, dessa forma, analisar como o currículo é vivenciado no cotidiano do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) localizado no campus Vitória, sob a ótica da integração curricular.

2 PONTO DE PARTIDA: O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A Educação de Jovens e Adultos acompanhou o conturbado processo de constituição da educação brasileira no que diz respeito à luta pelo reconhecimento do direito. Por volta da década de 1940, a sociedade brasileira contava com um alto índice de analfabetos em sua população. No período de 1958/1964, foram criados alguns movimentos de educação de adultos como: “A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”; “A Campanha de Centros Populares de Cultura”; “O Movimento de Educação de Base” (EUGENIO, 2004). Porém, havia muitas críticas quanto à educação destinada aos adultos, pois o aprendizado era extremamente superficial, e, ofertada em um pouco tempo, pois alegavam a pressa na qualificação de mãos-de-obra. Contudo, na década de 60, iniciou-se uma mudança na proposta de alfabetização dos adultos.

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares (OLIVEIRA, 2007, p. 3).





Entretanto, as propostas acima de alfabetização fundamentadas nas “especificidades dos alunos” foram interrompidas com o Golpe Militar de 1964. No ano de 1967, ainda sob os comandos da Ditadura Militar, o governo retorna os programas de alfabetização de adultos, que possuíam propostas assistencialistas e conservadoras. Neste período, através da Lei nº5.379/67 foi criado a Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que continham metas totalmente adversas das que foram prestadas até aquele momento, e contava com dois princípios básicos que era a metodologia da alfabetização e a sua aceleração, não se preocupava com a formação integral do homem.

A partir daí, a Lei nº5.692/71, a Educação de Jovens e Adultos ganhou novos destaques no cenário brasileiro. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), institui novas diretrizes e implantou o Ensino Supletivo nas escolas regulares do país, onde destinou um capítulo inteiro para sua efetivação. Segundo a LDB de 71 a EJA tinha objetivos específicos que eram:

Art.24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Atualmente, a educação brasileira é amparada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96. A mesma traça novas propostas para a EJA com vista a inclusão dos jovens e adultos às novas propostas sociais.

A LDB determina ao poder Público a competência de assegurar boas condições para uma educação de qualidade, assim como a permanência do aluno na escola. Com isso, abriu um leque de direitos aos educandos e uma série de deveres ao Estado, tanto implícitos quanto explícitos, para que tal educação seja ofertada de forma qualitativa e que assegure ao estudante o seu pleno desenvolvimento e a construção da cidadania.

Assim, em se tratando da EJA, se queremos alcançar uma “transformação da realidade social” frente as desigualdade de condições sociais, culturais e econômica, necessitamos que o sistema educacional brasileiro ofereça a esse público, qualidade de educação através de um currículo adequado que faça cada aluno se apropriar do conhecimento necessário para concluir a sua





escolarização básica cumprido assim a função reparadora⁷, equalizadora⁸ e qualificadora⁹ da EJA (BRASIL, 2000).

Deste modo, ao longo da década de 90 e anos subsequentes nota-se uma discussão sobre o ensino da EJA, voltadas para as especificidades do público a que se destina com o estabelecimento de diretrizes curriculares que visam garantir uma educação de qualidade.

Os estudos de Scopel (2012), Silva (2008), Oliveira (2007) e Eugênio (2004), apontam a necessidade de que o currículo da EJA atenda as reais necessidades dos alunos que propiciem a transformação social. Deste modo, o currículo para jovens e adultos deve ser adaptado às necessidades e às diversidades dos educandos, ressignificados nos tempos e espaços de aprendizagem e na “relação dialógica do sujeito e aprendizagem”, fazendo sentido o que é ensinado, atendendo assim sua real necessidade (SILVA, 2008).

Assim, o currículo da EJA deveria propiciar uma “aprendizagem significativa” não apenas através da memorização de conteúdos, mais sistematizados de acordo com os conhecimentos que os discentes já possuem do seu cotidiano que a partir dos mesmos são recriados, transformados e expandidos para a aquisição de novas reformulações de conceitos pelos educandos. Um currículo que contemple práticas pedagógicas que levem em considerações as especificidades e as particularidades dos sujeitos a quem se destina. Assim, necessitamos para a EJA de

[...] formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 5)

7 Se refere à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade, assim como o reconhecimento da igualdade do ser humano ao acesso a um bem real, social – Parecer CEB 11/2000.

8 Igualdade de oportunidades que possibilite novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação – Parecer CEB 11/2000.

9 É próprio sentido da educação de jovens e adultos; refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Parecer CEB 11/2000.





É sabido que os sujeitos da EJA são pertencentes a uma classe trabalhadora que necessitam prover seu próprio sustento e/ou de sua família. São subempregados, possuem uma atividade remunerada de baixa renda, são marginalizados dos bens econômicos e culturais produzidos. Com isso, falar da EJA nos remete a considerar a relação trabalho e educação presentes na sociedade, pois interfere nas políticas públicas voltadas para os sujeitos dessa modalidade, que ao longo dos anos caracterizaram pela perspectiva compensatória.

Nessa discussão, a categoria trabalho é entendido como ação meramente humana que pressupõe uma intencionalidade, quando o sujeito interage com a natureza e a transforma. Para isto, ele pensa, planeja e depois materializa a sua ação, sendo esta uma atividade chamada de trabalho. Aqui se vê que há uma relação direta entre sujeito e objeto, homem e a natureza, e que essa relação é “mediada pelo trabalho”.

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe-nos incorporar a nossas reflexões o fato de que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos (MOURA, 2012, p. 4).

Deste modo, ao longo da história o trabalho exigia que o homem tivesse um conhecimento completo para exercer suas atividades, geralmente o seu ensinamento era passado de geração para geração, a educação era baseada na observação, na prática e por um processo repetitivo.

Com a chegada da industrialização o homem não precisava ter mais o conhecimento pleno da atividade que exercia, pois foram inseridos nas máquinas seus conhecimentos, restando-lhe saber apenas de controlar e manipular a máquina, não precisando dominar todo o processo de produção.

Segundo Pinto (2011b), foi modificada a relação entre trabalho produtivo e educação. E no sistema capitalista o homem vende sua força de trabalho, “uma nova relação passou a ser estabelecida”; o homem fica a mercê das “determinações impostas pelo sistema produtivo”, ou seja,





a produção atende ao mercado, o qual assume para si organização da produção e suas relações de capital e trabalho. Esse sistema fragmenta a produção de trabalho onde cada trabalhador era responsável por uma parte da atividade produtiva, o trabalho humano é, portanto, reduzido.

Assim, a formação do trabalho foi dividida entre os que planejam e os que executam, fazendo com que o currículo da escola passasse a ter uma educação pragmática para os filhos dos trabalhadores e uma educação científica para os filhos da classe elitizada, essa dualidade se fez presente no sistema educacional brasileiro ao longo dos tempos. Enfim, enquanto a educação elitizada atendia a classe dominante, aos subalternos não era garantido o direito à educação. Assim, no mundo do trabalho à classe trabalhadora sobrava o serviço braçal e aos dominantes o trabalho intelectual.

Deste modo, o sistema capitalista altera a relação de produção e capital e consequentemente, a educação, que é determinada para atender as exigências do mercado e ao discurso da classe dominante. Com isso, a educação profissional sofre influências se constituindo numa formação voltada para o mercado, que se configura numa educação mercantilista.

Ciavatta (2010, p. 16) destaca que a década de 1980 do século passado foi marcada por lutas pela redemocratização do país e em defesa de uma escola pública durante o debate da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº. 9394/96. Um dos temas que mais mobilizou um conjunto de educadores foi a inclusão do debate uma educação politécnica¹⁰

10 Durante a 27ª Reunião da Anped, Nosella destaca que há uma inadequação no uso do termo politécnica que, literalmente, significa “muitas técnicas”, mas ressalta que o termo foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX, durante as lutas por uma nova Constituição e uma nova LBD, na segunda metade dos anos 1980 (CIAVATTA, 2005). Kuenzer (2005) define a politécnica como o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. A politécnica cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.





no Ensino Médio. Em 1997, o Decreto nº. 2.208 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

3 PONTO DE CHEGADA: O SURGIMENTO DO PROEJA

A educação profissional e tecnológica ao longo da história sofreu influências com as mudanças da sociedade, ora se pretendia uma educação que atendessem somente as exigências do mercado, outrora se preocupou com uma educação plena do sujeito que atendesse suas necessidades e também as do mercado de trabalho.

Em 2004, com o Decreto 5.154, que revoga o Decreto de 2.208/1997, são retomadas as discussões em âmbito nacional sobre o ensino médio integrado, com a possibilidade histórica de compreensão do trabalho como categoria ontológica e não apenas reduzido à força de trabalho, como afirma (FRIGOTTO, 2005a). Isso trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos.

Deste modo, uma nova configuração educacional para os trabalhadores é posta sob os princípios da Integração, que busca romper com a dualidade que marcou a educação brasileira de um sistema excludente mediante a um currículo enrijecido. Portanto, o Decreto nº 5.154/2004 possibilitava a ampliação da formação profissional na modalidade integrada.

Implanta-se, então, o Proeja, instituído pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 5478/2005, que depois de um ano foi substituído pelo Decreto nº 5840/2006, que amplia a formação profissional na modalidade integrada para a população jovem e adulta.

A criação deste Programa vem oportunizar aos trabalhadores a continuidade dos estudos, ampliação de seus conhecimentos e a qualificação profissional. Entendemos que o Programa traz benefícios aos trabalhadores ao possibilitar o acesso à educação, à profissionalização e elevação da escolaridade dos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

Diante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados





pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2012, p. 4).

Além disso, o ensino no Proeja possui um dos princípios que se fundamenta na concepção do trabalho como princípio educativo e para além do treinamento em um ramo profissional que atenda somente mercado, o que se busca é uma formação integral, plena do sujeito, ou seja, se busca uma nova concepção de homem e de sociedade. E na concepção apontada por Ramos (2008) necessita ser compreendida em três dimensões que ela coloca como sentido: em primeiro, o aspecto filosófico que concebe a formação humana como omnilateral, pois integra as dimensões do trabalho, a ciência e a cultura; o segundo, a “indissociabilidade”, ou seja, não há separação entre educação profissional e educação básica; e por fim, o de cunho epistemológico que são conhecimentos gerais e específicos como “totalidade” e não fragmentado.

Desta forma, o ensino médio integrado à educação profissional, visa uma formação integral que possibilita ao sujeito a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação que atenda somente as exigências do mercado, necessitando de uma proposta curricular baseada num currículo integrado, que segundo o Documento Base necessita de

[...] uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em Relação ao currículo pode ser traduzida em termos de integração entre formação humana mais geral, uma formação para ensino médio e para formação profissional (2007, p. 41).

101

No entanto, quando falamos sobre currículo integrado torna-se necessário descrever o sentido mais amplo do termo “integrar”, que nos estudo de Ciavatta (2005) nos remete:





[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (p.84).

Assim, torna-se necessário elaborar ou reelaborar um projeto político que integre um currículo que constitua saberes necessários para formar e qualificar jovens e adultos na educação profissional integrada ao ensino médio, para isto os conteúdos a serem ensinados e apreendidos devem ser repensados, bem como a metodologia adotada durante o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, esse projeto sob a ótica da integração curricular necessita ser repensado por todos da comunidade escolar, como referendado no Documento Base.

[...] uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualidade frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não- formal, além do respeito à diversidade. (BRASIL, 2007, p.45).

Deste modo, a organização curricular do Proeja está edificada no princípio da integração entre formação geral e a formação profissional na modalidade EJA, não podendo se constituir uma articulação dicotômica e sim unificada.





Compreendemos que organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Como ponto de partida é preciso ratificar que o ensino médio integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ao invés de, inicialmente, se concentrar nos conteúdos vinculados à educação geral e, posteriormente, proporcionar os componentes curriculares da formação técnica específica (MOURA, 2012, p. 11).

Além disso, Cardozo (2008) discorre que para a integração curricular acontecer é necessário conhecermos os fundamentos teóricos e metodológicos que exigem a “articulação entre a formação geral e profissional”, para isto é fundamental que sejam ofertadas as formações continuadas. Os autores como Bregonci et al afirmam ainda que:

[...] o espaço da formação continuada é extremamente valioso para as práticas docentes voltadas para EJA e a Educação Profissional e a participação nos encontros contribuem no entendimento dos processos de formação docente na perspectiva de um currículo integrado que faz parte da concepção pedagógica do PROEJA. [...] Além disso, esses espaços acarretam uma análise crítica/construtiva do papel do professor na instituição escolar, como um agente direito do processo de ensino [...] (2011, p. 8).

Isto quer dizer que é imprescindível que os profissionais da educação, tenham e participem de formações continuadas, para que possam aprofundar seus conhecimentos acerca da proposta da integração curricular, que segundo o Documento Base (2007) deverão ser ofertadas pelas instituições e também pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Rumment e Alves (2010) pontuam que o Proeja apesar de ter avanços significativos, sobretudo na integração da educação profissional com a educação básica, possui professores qualificados e em constante processo de formação continuada, mas ainda existem alguns entraves que são poucas





vagas oferecidas, inadequação de horários, falta de ampliação do programa devido a falta de “dotação orçamentária”.

Apesar da situação acima exposta das instituições velarem pelo princípio de integração, é perceptível a noção de competência e ao lema “aprender a aprender”, pois o curso ofertado por elas nos aporta a ideia de que o processo de acumulação capitalista torna-se necessário desenvolver competências para que no futuro consiga aprender situações novas que lhe permitam manter-se integrado ao processo produtivo, essa é a lógica do capital, que faz com que a educação seja sua refém, que atenda as exigências do mercado de trabalho.

Kuenzer (2007) afirma que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se, historicamente, a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que em nossa sociedade sempre houve uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre o capital e o trabalho traduzida no taylorismo-fordismo, como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas.

A relevância da EJA e da Educação Profissional e sua necessária articulação se faz fundamental para “elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11). Uma das questões centrais que tangenciam todo Proeja, conforme análises de Moll (2010, p.32) é que:

A inclusão plena de milhões de jovens e de adultos tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas de construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente excluídas.





Nesta conjuntura, a luta por políticas públicas de uma educação profissional integrada à educação de jovens adultos como um direito, com ênfase na formação cidadã é tensionada no interior da Rede Federal pela ameaça do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - Lei 12.513/2011. Coloca-se em disputa mais uma vez a formação do trabalhador, que tem nesse programa a perspectiva da formação aligeirada com ênfase na preparação de mão de obra para mercado¹¹.

4 PASSOS METODOLÓGICOS

Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, optou-se em fazer uma abordagem exploratória de natureza qualitativa. Foi realizada uma pesquisa de campo para identificar como é estabelecida a integração curricular no do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade da EJA no campus Vitória por meio da escuta dos sujeitos, bem como caracterizar os sujeitos desse processo.

Assim, essa pesquisa contou com uma entrevista semi-estruturada, com 17 perguntas, que foram realizadas com dois pedagogos, um coordenador e sete professores. Foi também aplicado um questionário com 14 questões fechadas e abertas, em sete turmas (V10, V11, V12, V13, V15, V16 e V16A) do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, totalizando um condizente de 70 alunos. Empreendeu-se também a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade da EJA do Ifes campus de Vitória.

11 Não nos deteremos nesse trabalho à discussão sobre o Pronatec, um maior aprofundamento conferir Lima (2010a) que problematiza este Programa.





5 O CURRÍCULO NO COTIDIANO DO PROEJA NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DE TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFES CAMPUS DE VITÓRIA

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS¹² ENVOLVIDOS COM O PROEJA

Os profissionais da educação entrevistados foram um coordenador, dois pedagogos e sete professores que são engenheiros e técnicos. Ao analisarmos os dados podemos identificar que desses profissionais, três possuem mestrado, dois doutorado, quatro especialização, e um cursando doutorado. Entretanto, nenhum deles possui uma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. E com relação ao tempo de trabalho no Proeja temos quatro profissionais que estão há 5 anos; três a 2, 6 e 8 anos; e três profissionais que estão apenas entre 2 a 4 meses nessa área.

Vimos no Documento Base e nos trabalhos de Bregonci et al (2011), Scopel (2012), Cardozo (2008) e Moura (2012), a importância de ser oferecida formações específicas e continuadas aos profissionais do Proeja.

[...] No caso do ensino médio integrado, a formação continuada é estratégica e indispensável, pois os professores que atuam ou atuarão nessa esfera educacional, em geral não tiveram formação específica para este fim. Isto ocorre por várias razões, uma delas é que estamos diante de uma inovação no quadro educacional brasileiro (MOURA, 2012, p. 9-10).

E ainda no Projeto Político Pedagógico do curso do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade da EJA do Ifes campus de Vitória, a detectou-se a defesa da formação continuada é fundamental, pois contribui para a apreensão do conhecimento da “proposta pedagógica do curso” e reflexão da práxis pedagógica. Assim destacamos um excerto do projeto que destaca que:

Os professores devem assumir o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a aprendizagem dos alunos,

12 Para identificação dos sujeitos usaremos para os professores (P1, P2, P3, P4 P5, P6 e P7), para o coordenador (C1) e para os pedagogos (Ped1 e Ped2).





e sabemos como é importante a participação desses professores na formação continuada, pois favorecerá a compreensão da proposta pedagógica consolidando práticas mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional (2010, p. 16).

Dessa forma, os profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos necessitam de formação específica e continuada a fim de articular a sua práxis pedagógica aos saberes socialmente e historicamente construídos pelos educandos, às suas necessidades, histórico de vida, seus objetivos, desejos, limitações, transformando-as numa ação transformadora que contemple “possibilidades de aprender e ensinar”, respeitando a diversidade e a “pluralidade de ideias”, garantindo e possibilitando ao sujeito o exercício da cidadania.

A maioria dos alunos do “Curso Técnico em Segurança do trabalho do Proeja”, são do gênero feminino, concluíram o ensino fundamental na rede pública e residem na mesma cidade do campus do Ifes em Vitória.

Quanto ao estado civil, observa-se que a maioria dos alunos são solteiros (36). A outra metade encontra-se casado, em união estável e divorciado (34). Desses (25) estudantes possuem entre 18 e 20 anos, outros (25) alunos possuem idade acima de 36 anos e (20) alunos 25 a 36 anos, um público bem diverso quanto à faixa etária que a legislação destaca dando importância e explica a presença e aumento dos jovens na EJA.

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

Os alunos em grande parte não exercem uma atividade remunerada, estão no momento só estudando (44), em menor parcela estão desempregados (15). E o principal motivo que levaram a maioria dos entrevistados a escolherem o Ifes, foi poder concluir os estudos e ingressar no mercado de trabalho (52).

Já os principais motivos da escolha do curso merecem destaque as opções mais assinaladas: “conseguir um emprego melhor” (25); “possibilidade de inserção no mercado de trabalho” (17); interesse pela área (17).





[...] Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente mercado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho [...] (BRASIL, 2000, p. 27).

Deste modo vimos que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem especificidades, particularidades e são diversos, porém, um dos motivos que os levam a procurar a escolarização com a idade superior à considerada ideal por lei é a obtenção de uma qualificação que atenda às exigências do mercado de trabalho. Entretanto, “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 15).

[...] Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007, p. 47).

Assim, a formação profissional na modalidade integrada ao ensino médio possui um dos princípios que se funda na concepção do trabalho como princípio educativo, que visa à formação integral plena do sujeito e não numa formação voltada para o mercado, que segundo Lima (2012) se constitui numa educação mercantilista.

Diante disso, podemos perceber que boa parcela dos alunos buscam uma “formação integral”, pois esperam que o curso lhes proporcione “condições para ampliar seus conhecimentos necessários à vida profissional, pessoal e social” (40), já outros possuem uma visão “mercadológica” pois esperam “condições necessárias para ingressar no mercado de trabalho” (12). Cabe assinalar que os pressupostos que devem orientar tanto o ensino médio integrado à educação profissional dos adolescentes, quanto dos alunos da EJA, visando:

à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de





forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para mudanças da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2012, p. 75).

Na busca desse entendimento, Ciavatta e Rummert (2010) tecem seus olhares sobre nossas escolas e pontuam que elas são organizadas pela lógica fordista, isto em todos os níveis de ensino, pois sua estrutura é feita para ensinar a muitos alunos, mas como se eles fossem apenas um, utilizando os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. Em relação a esta questão as autoras advertem sobre o fato de que:

construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466).

As autoras ampliam a discussão para a questão da experiência, pois essa pressupõe uma abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também a priori, um caráter de positividade. Nessa perspectiva, elas reconhecem a classe como lócus de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados.

Nesse sentido, Ciavatta e Rummert (2010) ainda tangenciam a complexidade em torno das implicações políticas e pedagógicas do currículo afirmando que o mesmo exige uma reflexão que possa contribuir para a superação da “marca social da escola¹³” que rege as ofertas educativas para

13 “Essa marca é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2000, p. 49). A questão das assimetrias de poder, tal como se explicitam na educação, foi objeto de rica análise empreendida por Manacorda (1989), que demonstra como as múltiplas formas da distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes marcam a história da educação” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464)





os jovens e adultos trabalhadores. Desse ponto de vista, a construção de uma proposta de formação integrada, pretende ser

uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Corroborando com este princípio, Machado (2010) em suas análises sugere que o convite à construção dos currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vistas. Ressalta que os currículos, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias derivadas de sua implementação, possuem dimensões políticas mais amplas e complexas. Evidencia que “uma reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo e sua estratégia de concepção e implementação precisa ser participativa e construída, tendo em vista assegurar sua eficiência no saber” (MACHADO, 2010, p. 95).

5.2 A ESCUTA DOS SUJEITOS DO PROEJA

Ao fazer a leitura do “Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade da EJA” (PPP), observamos que a proposta curricular elaborada pela instituição segue a ideia de um currículo integrado, conforme o proposto pelo Documento Base (BRASIL, 2007). O Projeto Político Pedagógico do curso pretende uma formação do sujeito integral, como um todo.

[...] A concepção de formação que temos, portanto, é aquela que se faz na vida e para a vida e não de um treinamento ou mero adestramento para uma qualificação ou profissão em vista ao mercado de trabalho (PPP, 2010, p. 6).





O referido documento destaca ainda que:

Durante todas as discussões desse projeto o que sempre se discutiu foi a busca de uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, que refletirá em uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. E, com relação ao currículo é traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (PPP, 2010, p 6).

Deste modo, no desenvolvimento da pesquisa, perguntamos aos entrevistados o que entendem por integração curricular. Tivemos como respostas: P1 - “Disciplinas de um curso dadas de forma integrada”; P2 - “Integrar matérias técnicas com as de formação básica”; P3 - “É trabalho de várias disciplinas técnicas e do núcleo comum integrado, vistos de forma paralela.”; C1 - “Seria a integração das disciplinas básicas com as técnicas, sendo de grande importância”. Destacamos ainda o depoimento abaixo

P4 - “Entendo que a integração curricular deve envolver uma integração de conteúdos afins entre as disciplinas, de tal maneira que haja uma complementação dos assuntos. Exemplo: focar assuntos da área geral mostrando como o conteúdo dado será abordado na área técnica. Para que isso ocorra é necessário bastante comunicação entre professores”.

Observa-se nas falas desses sujeitos, o sentido de integração simplificada, que de uma maneira geral, para eles seria uma integração da formação/disciplina geral com a formação/disciplina técnica. Já em outras falas percebemos insegurança e uma confusão em definir a integração curricular: P6 - “Eu entendo de integração curricular, é quando você consegue colocar um grupo heterogêneo dentro de um mesmo seguimento”; P7 - “Uma disciplina integrada com a outra. Inclusive no seminário que participei, discutiu da integração no mercado de trabalho, não sei se isso tem haver”. Outro docente corrobora a questão:

P5 - “Integração curricular é complicado, eu explico isso, porque às vezes facilita integração curricular para se transferir menino de uma sala para outra, de um colega para outro, agora depende dessa

111





integração se for de um ambiente, assim de uma comunidade, as vezes a realidade ali é outra, mas aquela espinhal dorsal do conhecimento tem que ser preservada, você pode ter até mudança né [...]”.

No entanto, ao longo dos estudos para essa pesquisa, vimos que o sentido de integração curricular vai além dessa formação geral com a formação técnica, visa uma formação integral que possibilita ao sujeito a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação que atenda somente as exigências do mercado, que necessita de uma proposta curricular baseada num currículo integrado, que no Documento Base (BRASIL, 2007) é a integração dos conhecimentos, conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.

Notamos que as colocações dos pedagogos elucidam o exposto acima, quando discorrem o que entendem por integração curricular.

Integração curricular é você conseguir fazer uma formação com os alunos, em que os assuntos, os componentes curriculares, sejam técnicos, sejam de formação geral, caminhem juntos, consigam dialogar, consigam ter interface com aquilo que é discutido, um contribuindo com o que, o outro discute isso em todo momento do curso, não só em sala de aula, nas disciplinas, mas em todos os espaços em que você tenha a aprendizagem acontecendo, nesse processo de formação do aluno (PED 1).

A integração curricular é algo que a gente necessita muito discutir, você vê muita a literatura, mas integração a gente pensa - ah, eu vou trazer uma disciplina de formação geral e uma de formação técnica, eu estou fazendo a integração. A integração curricular vai muito além disso, é permitir que as disciplinas dialoguem entre si, mas para isso é preciso ter planejamento e os professores precisam dialogar, pois eu não consigo fazer com que os conhecimentos dialoguem entre si, se eu não sei o que meu colega está trabalhando na disciplina dele [...] a integração curricular é a integração dos conhecimentos [...] (PED 2).





Desta forma, a formação integrada é a busca do rompimento, distanciamento da divisão entre “trabalho manual e trabalho intelectual” constituindo historicamente, o sentido de integração visa à totalidade social e o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, 2005).

Assim, torna-se necessário elaborar um projeto político que integre um currículo que constitua saberes necessários para formar e qualificar jovens e adultos na educação profissional integrada ao ensino médio, para isto os conteúdos a serem ensinados e apreendidos devem ser repensados, bem como a metodologia adotada durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esse projeto sob a ótica da integração curricular necessita ser repensado por todos da comunidade escolar (GRIFOS NOSSO).

Vale destacar que Moura (2012) discorre sobre a necessidade de o Projeto Político Pedagógico ser elaborado ou reelaborado no coletivo pela comunidade e Pinto (2011b) em seu texto relatou que uma pesquisa realizada com um grupo de alunos constatou que muitos projetos ficavam engavetados ou não existiam nas escolas. Assim, além do PPP ser construídos por todos os segmentos escolares, necessita ser efetivado e avaliado por todos.

Assim, o envolvimento da categoria docente nesse processo representa uma possibilidade de êxito do projeto a ser construído, enquanto o seu afastamento é um forte indicador do contrário. Desse modo, a escassa participação dos segmentos institucionais, principalmente dos docentes, é uma das causas que contribui para que muitos PPP não passem de documentos que apenas atendem às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e terminam sendo arquivados e esquecidos. Ou dito de outra forma, esses PPP não têm sentido para o processo pedagógico institucional, pois não conseguem afetar a vida da escola [...] (MOURA, 2012, p. 7).

Deste modo, considerando a importância da elaboração de um projeto político pedagógico que vise à integração curricular, procuramos saber dos entrevistados se participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso.

Com isso verificamos que dos dez entrevistados, oito participaram de alguma forma seja na elaboração ou na revisão do Projeto Político





Pedagógico do Curso, e que os outros dois estavam apenas alguns meses no Proeja.

Outro aspecto importante para que a integração curricular aconteça, é a oferta de formações continuadas que propiciem momentos de diálogos. Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), a formação continuada é importante para a compreensão do Proeja, bem como deverá ser ofertada pelas instituições e também pela Setec.

[...] objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (BRASIL, 2006, p. 45).

E ainda para as autoras Bregonci et al

[...] o espaço da formação continuada possa ser o único canal de comunicação que possibilite essa interação, diálogo, produção e discussão sobre o que perpassa entre a reflexão docente e as formas de problematização dos conhecimentos já construídos que são as marcas desses sujeitos jovens e adultos atendidos pelo PROEJA (2011, p. 11).

Nos depoimentos dos professores verifica-se a importância da formação continuada para eles, que serve para a “garantia de qualidade de ensino” (P2), “integração entre professores da área geral técnica, bem como a troca de experiências” (P4), “oportunidade às pessoas deste contexto” (P1), “[...] para que os professores possam saber lidar com o público da EJA” (C1), e “atualização” (P5). Outros pontuaram que acreditam que é importante, mas não participaram de nenhuma realizada pela instituição (P3, P6 e P7).

Fato esse explicado pelas falas dos pedagogos da instituição diante do movimento de greve que fez com que tivessem que parar com as formações continuadas previstas.

Curso de especialização do PROEJA, e a gente tinha ainda no horário deles mantido espaço a formação continuada, mas esse ano os encontros não aconteceram por conta da greve, até o ano passado





eles aconteciam regularmente toda segunda-feira no final da tarde, poucos professores participaram, era, mais os da formação geral” (PED 1).

Além disso, no relato dos pedagogos nota-se que a instituição possuía em seu histórico a tradição de oferecer a formação continuada que contribuísse com a prática pedagógica docente. Outro fator importante para que a integração aconteça além da formação continuada, é o planejamento coletivo entre os docentes e seus saberes.

[...] uma escola que atua ou atuará no ensino médio integrado, ao discutir, a organização dos tempos e espaços do trabalho docente deverá contemplar horários destinados ao planejamento conjunto das atividades e horários para estudos acerca dos planos dos cursos, assim como para o acompanhamento e a avaliação dos mesmos [...] (MOURA, 2012, p. 9).

Deste modo, todos os entrevistados apontam que não existe um planejamento coletivo com as turmas trabalhadas, mas consideram essa estratégia importante, porque *“é a única forma da integração curricular funcionar. Existem professores que não se preocupam nem em ministrar os conteúdos da sua disciplina”* (P4); *“Integração do curso”* (P2); *“Para que todos trabalhem a formação integral de um futuro profissional”* (P3).

Outros profissionais também consideraram importante o planejamento coletivo, mas afirmaram que: *“As pessoas tem medo de fazer planejamento, pois isso revela falhas de todo mundo”*. (P5); *“acha difícil de fazer esse planejamento coletivo”* (P7).

O Documento Base (BRASIL, 2007) pontua que os sujeitos produzem saberes no seu cotidiano da sua prática, por isso é essência conhecer, ouvir e considerar a história e a trajetória desses sujeitos da EJA, sendo isso considerado na construção do currículo integrado. Com isso o PPP do Curso Técnico de segurança salienta que

[...]A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional (2010, p. 16).





Deste modo, observa-se que a valorização dos diferentes saberes dos alunos, é aproveitada por alguns professores da seguinte forma, *“através de experiências vividas”* (P2); *“Ouço os alunos e algumas vezes seus saberes são aproveitados para o conteúdo da disciplina”* (P1); *“Aqueles que têm algo a acrescentar, eu gosto de deixar falarem, gosto de ouvir e tento ser flexível no trabalho e nas coisas que eu proponho, para que eles possam apresentar na visão deles”*. (P7). E

Se a gente lida com diversos grupos, estes grupos trazem consigo experiências muitas vezes práticas, experiências empíricas, vivências. Essas vivências fazem com que a gente consiga tirar alguns detalhes que tem de melhor ali, mas essas vivências empíricas a gente tem que lapidar para o conhecimento científico (P6).

E ainda segundo a pedagogia do curso, realça a importância de como os diferentes saberes podem ser valorizados da seguinte forma:

Penso que a experiência deles na prática pode ser útil, mas a gente não tem muitos deles trabalhando, digamos assim efetivamente em empresas, indústrias, são pessoas que trabalham mas informalmente, são pessoas que não tem um vínculo com área técnica, mais tem a experiência de vida, tem os saberes de vida. Somam dessa forma, mas tem disciplinas que fomentam isso e conseguem aproveitar, outras com mais dificuldades disciplinas mais específicas (PED 1)

Existe uma preocupação da mesma em dizer que muitos dos alunos não estão em empresas, mas no mercado informal, entretanto, em nossa pesquisa com eles, identificamos que a maioria sinalizou que *“estão no momento só estudando”*, não sabemos se por insegurança não apontaram em suas respostas que *“trabalham eventualmente”*.

Em seu artigo Ramos (2008) retrata os sentidos da integração, e um deles é o *“epistemológico baseado numa concepção e conhecimento na perspectiva de totalidade”*, ou seja, a necessidade das áreas de conhecimento geral e técnico se relacionarem entre si. Para isto haveria necessidade de tempos e espaços para um planejamento coletivo, vimos que isso não é realizado segundo os professores do Curso Técnico de Segurança do





Trabalho, porém eles procuram em sua maioria integrar o conhecimento da sua disciplina com outras como apontado nos dados abaixo.

Deste modo, com relação a prática pedagógica há uma preocupação por parte dos professores em relacionar os conhecimentos da sua disciplina com outras. Com isso os entrevistados responderam: P1 *“Sim. A grade curricular do curso tem sido continuamente revisada e os professores através de seminários discutem a necessidades da interdisciplinaridade.”*; P2 *“Através da integração em elaboração dos serviços”*; P3 *“Sim. Quando possível faço paralelos citando as abordagens daquele assunto estudado em outras disciplinas”*; P4 *“Sim. Procuro relacionar o conteúdo ministrado com o que deverá ser ministrado em outras disciplinas, mostrando o que é comum às disciplinas afins e como um conteúdo pode complementar o outro”*; P5 *“Às vezes. Não tem muita integração nas próprias disciplinas técnicas, mais isso não é problema só do nosso curso, existem outros cursos com esse problema [...] agora no Proeja isso é muito dramático que além da falta de integração entre disciplinas técnicas com as do núcleo comum, às vezes procuro interagir com eles, tento informalmente”*; P6 *“Sim. Na minha dinâmica pedagógica, o que eu faço é a interação com outras disciplinas com os conhecimentos práticos”*; P7 *Sim. Algumas coisas se relacionam, eu cito às vezes, quando a gente está discutindo, perguntando se o professor tal já abordou isso com os alunos”*.

O Documento Base (BRASIL, 2007) faz menção as variedades de organização e estratégias metodológicas, tais como: “abordagem embasadas na perspectiva de complexos temáticos”; “abordagens por meio de esquemas conceituais”; “abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade”; “abordagem por áreas do conhecimento”. No PPP do curso (2010) vimos que é utilizado a abordagem embasada na perspectiva de complexos temáticos, quando mencionam que é através de um projeto integrador. Esse projeto deverá favorecer o “diálogo coletivo” entre alunos e professores para que aconteça o surgimento do “tema gerador”, tendo como responsável e orientador um professor pela disciplina juntamente com um “professor da área técnica”.

Além disso, o PPP do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos pontua que as estratégias utilizadas deverão propiciar a intervenção mediação do professor no processo de ensino aprendizagem, ressaltando “situações ativo-participativas”. Desta forma:





Dar-se-á ênfase à resolução de problemas, envolvendo situações similares às encontradas no contexto real de trabalho, o que possibilitará um trabalho contextualizado, integrado e interdisciplinar. Além dessa estratégia, também serão utilizadas como: aulas expositivas; pesquisas e trabalho de campo; atividades experimentais em laboratórios ou salas ambientes; situações simuladas ou de realidade virtual; seminários; debates, estudos por projetos e outros (PPP do Curso, 2010, p. 28).

Deste modo, ficou evidenciado que os docentes utilizam estratégias metodológicas variadas, tais como: “trabalho em grupos”; aplicabilidade à prática através de constatação em locais de trabalho”, “estudo de casos”; “direcionamento da teoria com a prática”. Tais como: P1 *“trabalho em grupo, através de consultas as normas regulamentadoras; aplicabilidade práticas através de constatação em locais de trabalho”*; P3 *“Debates, trabalho em grupo e exposição oral de temas relacionados a segurança do trabalho”*; P4 *“como disciplina é técnica, uso muito estudo de casos, de forma que o aluno consiga vivenciar a aplicação do conteúdo estudado com o exercício profissional”*; P5 *“trabalho em grupo, lista de exercícios e visita técnica”*; P6 *“Estudo de caso, exercícios práticos do técnico de segurança, oficinas de boas práticas de saúde”*; P7 *“Provas, exercícios, abordagem de histórias e visita prática”*.

Os dados dos alunos reafirmam essas estratégias metodológicas informadas pelos docentes quando indagamos quais atividades desenvolvidas em sala de aula que você considera importante para a sua formação profissional. Dessa forma, as mais enfatizadas pelos alunos foram: “trabalho/atividade em grupo”, “apresentações”, “aulas práticas”, “debates”, “estudo de caso”, “visitas técnicas” e “seminários”.

Nesse mesmo instrumento de pesquisa, foi perguntado como ocorre o processo de integração curricular na Educação Profissional com o Ensino Médio no Proeja no Curso de Segurança de Trabalho no Proeja do Ifes campus de Vitória. Constatamos nos discursos da maioria dos sujeitos que esse processo não ocorre. Destacamos o depoimento de um deles.

118

P4 “Não ocorre. Na elaboração do projeto várias reuniões foram realizadas com o objetivo de realizar, pelo menos em forma de conteúdo, a integração entre as disciplinas de conhecimentos gerais e as





disciplinas técnicas, mas quando houve a elaboração das ementas das disciplinas propedêuticas, muitos pontos levantados nas reuniões foram esquecidos e não entraram nas ementas. No meu entendimento os professores da área geral se preocupam mais em escrever ementas que fossem comum a todos os cursos técnicos com modalidade Proeja. Muitas disciplinas do ensino médio são preparatórias para área técnica, como a área geral, no caso do Proeja, tem carga horária reduzida, há de focar os assuntos que servirão de base para as disciplinas técnicas”

Entretanto, outros professores colocaram que: P6 *“Está em andamento, sei que tem iniciativas que buscam discutir os problemas do Proeja.”*; P7 *“Não ocorre plenamente”*; P2 *“Ocorre, mas deveria ser aperfeiçoado”*.

Os entrevistados avaliam que o processo de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio no Proeja no Curso de Segurança do Trabalho no Proeja do Ifes campus Vitória, está: P2 *“Adequando a necessidade do curso”*; C1 *“Apresenta deficiências por que as disciplinas básicas nem sempre contemplam conteúdos relevantes para as disciplinas técnicas.”* E

P7 *“Com relação aos professores é necessário que haja formação para os que estão chegando para que conheça a integração. Com relação a integração do curso, nesse intervalo desse período, houve a necessidade de se discutir as disciplinas técnicas, mas a gente não conseguiu concluir essa discussão das disciplinas técnicas, não teve muito tempo, me parece que não se fazia isso a algum tempo. O que precisa ser discutido, pra mim é uma coisa que tinha que ser feito a todo ano, rever o currículo das disciplinas, então avalio que precisamos resgatar isso para ter a integração de fato”*.

Outros também afirmam: P3 *“Esse processo de integração não existe”*; P4 *“Que não existe”*; P5 *“É muito ruim, eu não vou falar péssima porque depende muito”*; P6 *“Complicado eu avaliar, só tem dois meses, não tenho dados para isso”*; P1 *“Não tenho dados para analisar devido ao pouco tempo de atuação nesta modalidade de ensino.”*





Vimos que alguns docentes avaliam que o processo de integração está acontecendo de maneira gradativa, já outros não conseguem avaliar, pois afirmam que esse processo não existe ou por que estão a pouco tempo no programa. Apesar dos docentes afirmarem que não ocorre o processo de integração, ao realizar o seu Plano de Curso, quatro pensam nas possibilidades de integração, como: P2 *“Através de exemplos”*; P3 *“Pensando em conteúdos relacionados das outras disciplinas ou dando exemplo de conhecimentos das disciplinas técnicas”*; P4 *“Busco relacionar sempre os conteúdos da minha disciplina com outras disciplinas afins, mostrando os pontos comuns e os que complementam”*.

A questão da integração é também objeto de reflexão no documento do Grupo de Trabalho DCEPTNM (BRASIL, 2010) no qual se coloca o desafio para as instituições de ensino que é a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica, que seja contextualizado e significativo a partir das realidades de trabalho e vida desses jovens e adultos. Em relação ao Proeja, ressalta que sua proposta pedagógica

alia os direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho e deve, portanto, ser assumida pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento. E também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização dos conhecimentos, saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade, pressuposta nos marcos da educação integral. Neste aspecto, tenta-se superar a visão compensatória e aligeirada que marcou durante muitos anos o campo da EJA, em especial pelas experiências que se consolidaram nesta modalidade com o Ensino Supletivo (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim, observa-se que os desafios da organização da proposta pedagógica do Proeja permanece, no sentido de responder de forma coerente aos princípios político, pedagógicos e epistemológicos da integração.





6 CONSIDERAÇÕES

O currículo formal no Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio no Ifes campus de Vitória, segue o princípio da integração como visto no Projeto Político Pedagógico da instituição, conforme o proposto pelo Documento Base. Entretanto, verificamos que no cotidiano que a integração curricular está em processo de discussão na instituição pesquisada, está caminhando em alguns aspectos, mas apresenta alguns desafios.

Ao analisarmos as perguntas que são direcionadas aos saberes dos alunos, prática pedagógica e estratégias metodológicas, notamos que integração curricular acontece de maneira gradual, pois a integração curricular acontece no fazer pedagógico, apesar de não acontecer efetivamente, conforme preconizado pelo Documento Base (BRASIL, 2007). Também notamos que o conceito de integração curricular ainda não está claro para alguns sujeitos, com isso vimos a necessidade de um debate em torno de seu significado e práticas.

Diante do exposto, consideramos a importância dos planejamentos coletivos e a necessidade da retomada dos encontros de formações continuadas oferecidas pela instituição que envolva todos os atores do processo, sendo esse um dos caminhos para que a integração seja efetivada e se concretize.

Vale ressaltar que o ensino no Proeja possui um dos princípios que se fundamenta na concepção do trabalho como princípio educativo, o que se busca é uma formação integral para além de educação mercantilista. Desta forma, o currículo sob a ótica da integração poderá propiciar uma aprendizagem aos jovens e adultos, que vai além da formação voltada para o mercado de trabalho, vai para sua vida, para o exercício de sua cidadania, e de sua emancipação. Para isto, reforçamos a necessidade de espaços de formações continuadas, de momentos de planejamento coletivo para que aconteçam diálogos de todos aos atores envolvidos.

Consideramos que um dos desafios é articular a teoria do nosso ensino numa prática diferenciada integradora, daquela presente no ensino do sujeito jovem adolescente, temos que ter o cuidado de não sermos conteudista e fragmentados, não infantilizarmos e nem transformamos o ensino superficial, pois os discentes possuem particularidades próprias,





VITORIA, Eliane Leandro da / FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça / SCHIMIDT, Marcelo Queiroz

interesses diversos, desejos e expectativas variadas de ensino, pessoal e profissional, são alunos trabalhadores que possuem uma história de vida muitas vezes dificultosa, que necessitam que adotemos metodologias e estratégias diferenciadas de ensino para que se tornem sujeitos ativos, participativos e reflexivos da sociedade.

Para isto, necessitamos de um projeto político pedagógico sistematizado sob a ótica da integração, elaborado por todos os sujeitos comunidade, que contemple tempos e espaços para os planejamentos e formações continuadas.

Assim, a formação ofertada aos trabalhadores poderá conseguir efetivamente a integração dos conhecimentos de formação geral e de formação profissional com qualidade, sendo possível prover a esses sujeitos conhecimentos que antes não possuíam, ampliar o conhecimento destes sobre a realidade que os cerca, seja ela social, cultural e econômica.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Setec, 2010.

_____. **Decreto nº 2.208, de 1997**. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação





Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **Documento Base.** Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.

_____. **Lei nº. 9.394/96:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2011b. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-12513.html>>. Acesso 01 set. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Portaria 2080, de 2005.** Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005a. Disponível em: <ifgoias.edu.br/uruacu/images/arquivos/legislacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. **Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2012.

BREGONCI, Aline de Menezes *et al.*. **A formação continuada dos professores do proeja do Ifes campus vitória:** um caminho na construção do currículo integrado. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/sim>





VITORIA, Eliane Leandro da / FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça / SCHMIDT, Marcelo Queiroz

posio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0027.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2014.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades.** 2008 – UFMA. Disponível em: <<http://cead.ifes.edu.br/moodle/mod/resource/view.php?id=144870>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. **As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jan.2012.

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro.** In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: Entre o formal e o cotidiano numa escola Municipal em Belo Horizonte.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. 184 p. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo** - Vol. 6. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

124

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Pública na atualidade: lições da história.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados: 2005.





GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). São Paulo: Ação Educativa, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LIMA, Marcelo. **Perspectivas e riscos da Educação Profissional do governo Dilma**: Educação Profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica (Pronatec). Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2010.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (col). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Projea e democratização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline (col). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. In: MEC. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16. Set. 2006.

_____. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Belém, 2008. Revista LABOR nº 7, v. 1, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em revista. [Online]. n. 29 , p. 83-100. 2007.





VITORIA, Eliane Leandro da / FERREIRA, Maria José de Resende
SCOPEL, Edna Graça / SCHIMIDT, Marcelo Queiroz

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2013.

PINTO, Antônio Henrique. **Desafios na Construção do Currículo do PROEJA**. In: FREITAS, Rony Cláudio O. *et al.* (orgs). Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 2011a, p. 67-83.

_____. **Trabalho, ciência e cultura como princípio e fundamento da educação profissional**. In: FREITAS, Rony Cláudio O. *et al.* (orgs). Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 2011b, p. 49-66.

RAMOS, Marise Nogueira. **Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_integracao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014

RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, Natália. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal**: alvos da mesma lógica de conformidade. Revista Brasileira de Educação v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SACRISTAN, J. Ginemo. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2012.

SILVA, Maria Teresinha Kaefer e. **Um olhar sobre a postura do Educador da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freiriana**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008.





5 | A PRESENÇA FEMININA NA EJA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES JOVENS E ADULTAS

Eliane Aparecida Dias¹

Gustavo Henrique Araújo Forde²

RESUMO

O estudo analisa a presença feminina na Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola da região metropolitana de Vitória (ES) a partir de fontes bibliográficas e estudo de caso. O objetivo constituiu-se em analisar a presença das mulheres na EJA, os fatores que influenciam as suas trajetórias escolares e como as relações de gênero afetam a vida escolar das alunas. Embasamo-nos em Scott (1995) e Louro (1997) para a análise das relações de gênero, em Franco (2006) e Áries (1981) para a contextualização histórica da pesquisa e em Faria e Nobre (1997), Grossi (1994) e Albrecht (2011) para o exame do processo de desvalorização dos papéis sociais atribuídos histórico e culturalmente às mulheres. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários aplicados às alunas da 5ª à 8ª etapa do ensino fundamental. O trabalho evidenciou que as relações de gênero influem nas interrupções escolares de inúmeras mulheres e que muitas destas não percebem as situações de opressão a que são submetidas.

Palavras-chave: Relações de gênero, Educação de Jovens e Adultos, escolarização das mulheres.

ABSTRACT

This study analyzes the presence of women in the Education of Young people and Adults (EJA) in a school in the metropolitan area of Vitoria (ES)

1 Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Professora da EJA na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. E-mail: elianedias.1@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela Ufes e Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

based on bibliographic sources and case study. The objective consisted of analyzing the presence of women in adult education, the factors that influence their educational trajectories and how gender relations affect the school life of the students. This study was based on Scott (1995) and Blonde (1997) for the analysis of gender relations and Franco (2006) and Aries (1981) for the historical contextualization research, Faria and Noble (1997), Grossi (1994) and Albrecht (2011) in examining the devaluation of the social roles assigned to women historically and culturally. Data collection was carried through interviews and questionnaires applied to students from 5th to 8th grades from schools of Basic Education. This work shows that gender relations influence on school interruptions of many women that do not realize the situations of oppression to which they are subject.

Keywords: gender relations. Young people and Adults. Schooling of women.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado tem como tema o estudo das relações de gêneros na educação de jovens e adultos. Esse tema desperta interesse pela necessidade de serem investigados e discutidos os processos que constituem a trajetória escolar das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que elas, muitas vezes, apresentam histórias marcadas por dificuldades, as quais determinaram a sua saída da escola de ensino regular em algum momento. Histórias marcadas por desistências e resistências que compõem uma vida de lutas por direitos, por sua própria sobrevivência e não raro, pela dos filhos.

O objetivo constituiu-se em analisar a presença das mulheres na EJA, os fatores que influenciam as suas trajetórias escolares e como as relações de gênero afetam a vida escolar das alunas. A problemática da pesquisa está ancorada em compreender as dificuldades enfrentadas pelas mulheres nos seus percursos escolares e como esses obstáculos estão articulados às complexas e assimétricas relações de gênero, as quais impõem às mulheres ao longo de caminhos sócio-históricos, determinados papéis sociais e comportamentos, os quais vão sendo internalizados e normalizados aos olhos tanto das mulheres como dos homens.

Compreender as trajetórias da presença feminina na EJA é penetrar num mundo de lutas e de negação de direitos. Historicamente a mulher foi





excluída do processo de educação escolar, que por séculos foi exclusivo do homem. O legado disso ainda persegue muitas mulheres na contemporaneidade de maneira sutil e camuflada em situações que são normalizadas nas relações sociais de gêneros. Dessa forma, por um longo período histórico dedicando-se exclusivamente ao espaço privado, as mulheres ficavam afastadas da educação formal. Segundo Áries:

[...] a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o século XVIII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. [...] Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas pouco aprendiam (ÁRIES, 1981, p. 190).

Essa negativa de direito à escolarização embasava-se na ideia vigente da época de que a mulher era inferior ao homem. Essa situação de discriminação ainda perduraria nos séculos seguintes, respaldando-se na diferenciação dos papéis sociais dos gêneros feminino e masculino. Sobre esse aspecto, Franco referencia o seguinte:

Nas primeiras décadas do século XX, para justificar um discurso de cerceamento da mulher quanto ao acesso à educação e continuar estabelecendo diferenças entre a educação que deveria ser veiculada para o gênero feminino em contraposição ao masculino, abandonaram-se as explicações genéticas ou biológicas. Agora as explicações passavam a ser psicológicas. A mulher, por ser mais dócil, submissa, sensível, intuitiva e minuciosa, deveria ser educada para zelar pelo bem dos outros (filhos e alunos) (FRANCO, 2006, p. 82).

Na atualidade, após muitas lutas e algumas conquistas, ainda persistem vários desafios à equidade nos processos de escolarização entre homens e mulheres. Na EJA, por exemplo, coexistem muitas vozes e histórias que se assemelham, identificam-se e se sobrepõem. São fragmentos de vidas diferentes que se articulam tecendo uma trama sociopedagógica marcada por histórias de negações de direitos que nos sugerem, frequentemente, pensar em um fio condutor comum que cria semelhanças numa mesma e





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

grande história de percursos escolares de uma coletividade de mulheres na história da educação brasileira. Nesse sentido, Pereira nos diz que:

Em cada discurso é possível compreender como as mentalidades acerca da função feminina na sociedade se construíram em torno de uma imagem de maternidade e de dedicação à família, excluindo o direito ao ensino convencional. Ouvir as educandas foi ouvir, por vezes, desabafos de pessoas que esperaram quase que a vida toda para ter acesso à educação formal (PEREIRA, 2004, p. 30).

Compreender as interrupções e as permanências das mulheres na EJA é parte de uma escuta atenta e de um desejo de refletir sobre essas histórias abafadas que falam sobre renúncias, lutas, desistências e resistências. Muitos recortes de relatos ouvidos em alguns anos de trabalho com a EJA contribuíram para emergir o desejo de conhecer e analisar a problemática que afeta a presença feminina e motiva as interrupções escolares. Também suscitou-se o desejo de analisar e refletir sobre os motivos do reestabelecimento escolar dessas alunas mesmo com tantas histórias de luta e dificuldade. Trazer a lume narrativas de adversidades que são fatores de interdição à escolaridade das mulheres faz-se necessário para que haja possibilidades de se desconstruírem certos conceitos e (pré)conceitos sobre os fazeres femininos.

Estudar como a questão de gênero se coloca na vida desse grupo social é analisar as práticas e os discursos que permeiam a realidade dos sujeitos e saber que, como afirmam Faria e Nobre (1997, p. 10), “a escola também é agente socializador e, junto com o conhecimento, transmite valores, atitudes e preconceitos”. Assim, é preciso também uma ação dialética de refletir sobre essas atitudes que produzem e reforçam as desigualdades de gêneros nas escolas e desvelá-las à luz da necessidade de reconhecermos a igualdade de direitos.

Essa temática torna-se, dessa forma, importante para todos os educadores que devem estar atentos para a questão dos direitos à escolarização das mulheres. Esta pesquisa pode somar-se aos demais estudos com foco nas relações de gêneros, contribuindo assim, para acrescentar esforços face à superação das desigualdades e discriminações históricas contra as mulheres.





2 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Quando falamos em homens e mulheres, pensamos nas categorias e valores simbólicos associados a um e a outro. Brincadeiras, cores, trabalho, expectativas, e tudo o mais que se associa a ambos, muitas vezes, é concebido como antagônico. Partimos de uma construção social que marca de forma definida e distinta as diferenças do que é ser homem e do que é ser mulher. No artigo *A produção social da igualdade e da diferença*, Tomaz Tadeu da Silva (2000) problematiza a questão da diversidade tomada como diferença que deve ser respeitada. Ele mostra que a própria construção da identidade é formada em contraste com as diferenças e, assim sendo, tanto identidades como diferenças são construídas ativamente e são produtos das vivências sociais e culturais (SILVA, 2000). Somos seres imersos em cultura e aprendizados que moldam nossas vivências e olhares. Sobre essa construção social dos gêneros, Albrecht nos diz que:

Ao longo da história humana, a vida social e cotidiana de homens e mulheres é construída com base nos papéis sociais que lhes foram destinados, os quais delimitaram seus espaços e suas atitudes. Essa delimitação atribuiu às mulheres, submissão e docilidade, e aos homens, força e virilidade; destinando às mulheres, o âmbito privado, a reprodução; e aos homens, a esfera pública, a produção (ALBRECHT, 2011, p. 2)

Ao pensarmos nas vivências que não se descolam dos processos educativos, pensamos na construção social dos sujeitos, que por meio de vivências e ensinamentos, constituem-se, criam suas identidades e aprendem a olhar o outro atribuindo valores a atitudes que são caras ou repulsivas. Assim, tendem a (re)produzir atitudes e conceitos nos quais foram criados, perpetuando coisas que não se justificam do ponto de vista biológico. Entretanto, há que se lembrar de que na relação dialética implicada nos processos culturais, homens e mulheres são produtos da cultura, assim como são também, produtores de cultura. Com relação às desigualdades de gênero, Nalu Faria e Mírian Nobre afirmam que:

As pessoas nascem bebês machos e fêmeas e são criadas e educadas conforme o que a sociedade





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

define como próprio de homem e de mulher: Os adultos educam as crianças marcando diferenças bem concretas entre meninas e meninos. A educação diferenciada dá bola e caminhãozinho para os meninos e boneca e fogãozinho para as meninas, exige formas diferentes de vestir, conta histórias em que os papéis dos personagens homens e mulheres são sempre muito diferentes. [...] Os atribuídos às mulheres, não são só diferentes dos do homem, são também desvalorizados. Por isso, as mulheres vivem em condições de inferioridade e subordinação em relação aos homens (FARIA E NOBRE, 1997, p. 1).

Dito isso, as diferenças que marcam o que é ser homem e o que é ser mulher vão sendo construídas para além das diferenças sexuais. Associam-se ao homem, força, coragem, determinação e outras características que o habilita a dominar; e à mulher, fragilidade, delicadeza, beleza e outros atributos que a preparam para ser dominada. Essa quase predestinação acabou por ser justificada como diferença sexual e biológica. Produzindo-se homens e mulheres assim, justificar-se-ia a dominação masculina. Para diferenciar as questões relacionadas a sexo e gênero, embasamo-nos na definição de Louro:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma que essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 25).

132 Assim, sexo remeteria ao aspecto biológico, ao que é próprio da natureza e homem/masculino, mulher/feminino retrataria a longa criação cultural que se processa continuamente. Homens e mulheres não existiriam in natura, seriam seres mediados pela cultura. As diferenças sexuais não podem ser invisibilizadas e tampouco podem ser tomadas como





determinantes nas relações que irão se estabelecer entre homens e mulheres. Pinsky fala também dessa diferenciação:

O termo sexo foi questionado por remeter ao biológico e a palavra gênero passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais. Gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino (PINSKY, 2009, p. 159).

Dessa forma, homens e mulheres seriam construções sociais, criadas a partir dos condicionamentos coletivos e aprendizados do que é ser homem e do que é ser mulher. Esses aprendizados se dariam de forma longa e contínua desde a mais tenra infância, na qual se condicionou que a menina usaria o rosa, brincaria de boneca, seria frágil e estaria protegida dentro do ambiente privado/doméstico. O menino usaria azul, brincaria de carrinho e praticaria esportes ao ar livre, jogos e outras atividades na rua, que seria forte e não correria riscos no espaço público.

Joan Scott, afirma que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder” (JOAN SCOTT, 1995, p. 21). Dessa forma, criam-se expectativas e incentivam-se comportamentos que vão moldando as condutas e criando o gênero com representações de dominados e dominantes, no caso, mulheres dominadas e homens dominantes. Essa dominação irá se perpetuar e se estabelecer como formas de poder em todas as esferas da vida dos sujeitos, criando desigualdades que por tanto tempo e continuamente praticadas, acabam tornando-se parte dos arranjos sociais, sendo normalizadas aos olhos da sociedade. Por conseguinte, essa dominação é vista como algo natural e não causa repulsa ou indignação à grande maioria. É preciso, por isso, situarmo-nos quanto às desigualdades e injustiças a que são submetidas as mulheres ao longo da história.

Ninguém sofre uma opressão tão prolongada ao longo da história como a mulher. Mutiladas em países da África com a supressão do clitóris, censuradas em países islâmicos onde são proibidas de exibir o rosto, subjugadas como escravas e prostitutas em regiões da Ásia, deploradas como filha única por famílias chinesas, são as mulheres que





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

carregam o maior peso da pobreza [...] Em muitos países, elas são obrigadas a suportar dupla jornada de trabalho, a doméstica e a profissional, arcando ainda com o cuidado e a educação das crianças. Na América Latina, entre a população pobre, 30 por cento dos chefes de família são mulheres. Estupradas em sua dignidade, elas são despidas em outdoors e capas de revistas, reduzidas a iscas de consumo na propaganda televisiva, ridicularizadas em programas humorísticos, condenadas à anorexia e à beleza compulsória pela ditadura da moda. As belas e burras têm mais “valor de mercado” do que as feias e inteligentes (CHISTO, p. 1, 2001).

Apesar de toda essa violência contra a mulher, as sociedades não se mobilizam de forma efetiva para combater as opressões femininas, permitindo que as novas gerações cresçam num mundo onde não haja indignação ou repulsa a tais injustiças. Os avanços com relação ao direito da mulher acontecem de forma lenta, por isso, é preciso que a educação seja fator de reflexão para o desvelamento das relações que foram construídas socialmente desfavorecendo as mulheres. Na tentativa de desnaturalizar essas desigualdades, concordamos com Souza, que nos diz que:

Durante o processo de socialização, notadamente na educação escolar, é possível romper com a reprodução desses modelos, oferecendo diferentes perspectivas e um espaço de reflexão sobre a categoria gênero nas práticas sociais cotidianas (SOUZA, 2004, p. 69).

O ideário de igualdade, tão festejado na declaração universal dos direitos humanos, ainda não cumpre na prática, questões básicas quanto aos direitos das minorias políticas. Dentre as categorias que têm seus direitos ignorados e é penalizada duplamente, está a mulher, a qual nas relações de poder que se estabelecem em seu cotidiano, acabam por serem dominadas e subjugadas pelo homem. Nesse sentido, podemos inferir que as questões de gênero influenciam nessa condição de dupla exclusão das mulheres das classes sociais inferiores. De acordo com Grossi:

Falar em gênero é, portanto, pensar não em homens e mulheres (biologicamente diferenciados), mas em





masculino e feminino como constituídos a partir de relações sociais “fundadas nas diferenças entre os sexos”, diferenças hierarquicamente determinadas, em que em muitas situações, o que é atribuído ao feminino é hierarquicamente inferior ao masculino. Por exemplo, ao trabalho da mulher considerado “leve”, seja cuidando de casa, seja carregando peso, por exemplo. Mas o simples fato de ser “leve” significa que terá menor prestígio e será considerado inferior, logo, ‘trabalho de mulher’ (GROSSI, 1994, p. 339).

Temos, dessa forma, uma penalização dupla. As classes populares possuem menor grau de escolaridade e, ainda nesse contexto, a mulher sofre com a dominação. Isso reflete nos espaços de interação dos sujeitos e na forma como os discursos se materializam no bojo dos processos formativos. Entende-se como espaços formativos, não só os espaços escolares, mas os espaços onde as categorias masculino e feminino são ensinadas e aprendidas. Esses espaços podem ser formais e não formais. Jacobucci nos diz que:

De forma sintética, pode-se dizer que os espaços formais de educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a educação formal e com lugares não institucionalizados (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Assim, a educação não formal ocorre em casa, na rua, nas praças e parques e em outros lugares onde os sujeitos circulam e vão absorvendo os valores que são transmitidos. As meninas aprendem desde cedo, em casa e em outros espaços, a se tornarem mulheres com as mais singelas brincadeiras, como bonecas, vassourinhas, casinhas, roupinhas e demais coisas que estão remetidas ao universo feminino de cuidar da casa e dos filhos, e os meninos aprendem a gostar de carros, aventuras e esportes, coisas ligadas ao universo público. Vão crescendo e perpetuando esses valores aprendidos na infância. Esse é um processo histórico que encontrou forte apoio nas instituições estabelecidas, como bem afirma Ferreira:

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja o pai, o esposo ou mesmo o irmão. Sua





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (FERREIRA, 2008, p. 15).

Nas camadas populares principalmente, as meninas, muito cedo, ajudam as mães com o cuidado com os irmãos pequenos, com a casa, com a comida e vão aprendendo a acumular tarefas domésticas e a deixar de lado os deveres de escola. É o início de uma vida subjugada por dificuldades e discursos que irão perpetuar vida afora. A exclusão vai ocorrendo de forma cruel, contínua e quase imperceptível. A menina vai sendo excluída e culpabilizada pela exclusão. Se não consegue dar conta do dever de casa, é relapsa, não consegue aprender, é burra, não consegue se dedicar é desatenta, relaxada, fracassada... Assim, as causas da exclusão permanecem, e as excluídas ainda carregam o peso da culpa. Freire enfatiza que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante, a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí, a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (FREIRE, 2000, p. 84).

Houve muitos avanços com relação à escolaridade feminina, mas ainda persistem muitas diferenças que refletem as desigualdades entre homens e mulheres. Segundo o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero:

Embora se tenha avançado muito na inclusão das mulheres no sistema de ensino nas últimas décadas, permanece uma forte tendência de que as meninas sejam direcionadas às ciências humanas





ou relacionadas ao cuidado; e os meninos, às ciências exatas, áreas que envolvam a lógica ou exijam força física. As mulheres são mais da metade dos/as matriculados/as nos cursos de graduação no Brasil (55,23% de mulheres frente a 44,77% de homens). Contudo, permanecem concentradas em áreas tradicionalmente consideradas femininas. Os homens são 77,54% dos/as matriculados/as em cursos de ciências da computação (de acordo com dados do CNPq, de 2013). A distribuição desigual de homens e mulheres nessas profissões evidencia como estereótipos a respeito dos papéis de gênero são reproduzidos e atualizados no sistema escolar, moldando suas escolhas profissionais e a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2013).

Na atualidade, as mulheres estão mais presentes na escola, tendo mais anos de escolarização e sendo maioria nos cursos superiores, mas ainda assim, enfrentam situações desvantajosas com relação aos homens. Ainda são educadas e direcionadas a cursos considerados para mulheres, que acabam sendo desvalorizados social e financeiramente e, mesmo estudando mais, ganham menos. Sobre essa situação, o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero nos diz que:

A desigualdade de gênero repercute nas diferenças de remuneração entre homens e mulheres. Em média, as mulheres têm maior escolaridade que os homens. Entretanto, ainda recebem menos que eles, mesmo tendo o mesmo nível de formação. Entre os trabalhadores com nível superior, os homens recebiam em média R\$ 5.572,28, e as mulheres, R\$ 3.357,34, uma diferença de 60% (dados da RAIS, Ministério do Trabalho e Emprego, 2011) (BRASIL, 2013).

3 FUNDAMENTAÇÃO E TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

137

No desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como referência Scott (1995) e Louro (1997) para compreendermos “gênero” enquanto construção social e, por meio do pensamento de Franco (2006) e Áries (1981), buscamos





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

examinar o percurso histórico das relações de gêneros problematizando as diferenças entre as oportunidades escolares oferecidas aos homens e às mulheres. Vimos que o tratamento desigual nas oportunidades apresenta uma historicidade significativa para a nossa análise. Nessa perspectiva, os aportes trazidos por Faria e Nobre (1997), Grossi (1994) e Albrecht (2011) demonstram como se processa a desvalorização dos papéis sociais atribuídos ao feminino e ao masculino no mundo social. Também dialogamos com autores que discutem a história de escolarização e as dificuldades e obstáculos enfrentados pelas mulheres nos seus processos de busca pela escolaridade na atualidade, tais como Ferreira (2008), Pereira (2004), Pereira e Miguel (2008).

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa trata de um Estudo de Caso realizado na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Antunes das Dores, estabelecimento de ensino que trabalha com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, atendendo ao segundo segmento, que compreende de 5ª a 8ª séries. A escola localiza-se na região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo, e atende a um grupo bem heterogêneo de alunas e alunos a partir dos quinze anos de idade. No ano da pesquisa, 2013, a escola ainda trabalhava com a organização correspondente à série e não ao ano. As séries são trabalhadas em períodos menores, dois bimestres por série, podendo o aluno fazer duas séries letivas em um mesmo ano.

A produção/coleta dos dados foi realizada utilizando como instrumentos o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram aplicados a todas as alunas da EJA presentes na escola no dia agendado para a nossa visita, 23 de outubro, início do segundo bimestre da última etapa do ano letivo de 2013. Foram devolvidos, devidamente respondidos, 20 (vinte) questionários, de um total de 23 (vinte e três) distribuídos às alunas, cujos dados foram usados para diagnosticar as situações envolvendo a escolarização das mulheres nessa escola.

De maneira complementar aos questionários, realizamos 04 (quatro) entrevistas semiestruturadas com alunas escolhidas de forma aleatória que se propuseram espontaneamente a participar da pesquisa. As entrevistas foram feitas de forma individualizadas para evitar influências recíprocas nas respostas. As alunas foram identificadas com os nomes fictícios que elas escolheram para figurar no trabalho desenvolvido. Dessa forma, foi



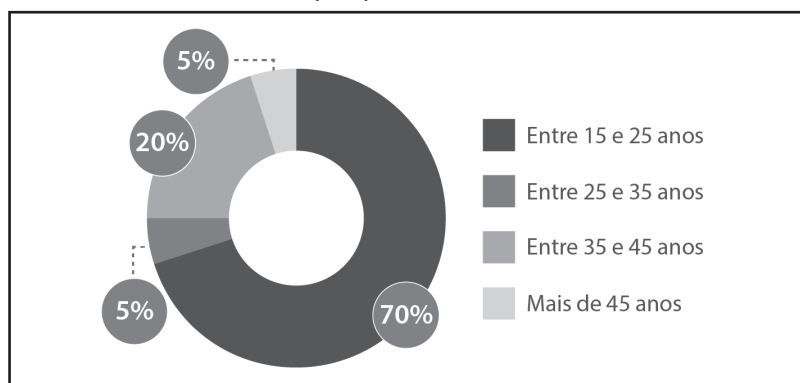


mantido o anonimato e resguardadas as identidades das participantes do estudo. Os dados coletados/produzidos foram posteriormente tabulados e problematizados à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Na análise dos dados, buscamos, dentre outros, compreender as questões que levam as mulheres a interromper suas trajetórias escolares, bem como as suas motivações para retornarem.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Num primeiro momento, nos dedicamos a traçar um breve perfil dos sujeitos pesquisados. Com relação à idade das alunas que participaram da pesquisa, a maioria, 70% delas, tem entre 15 e 25 anos de idade, indicando um perfil bastante jovem das mulheres que estudam na EJA, seguido de mulheres que têm idades de 35 a 45 anos, que totalizam 20%, e o restante se dividindo entre aquelas que têm mais de 45 anos, que perfazem 5% e as que têm entre 25 e 35 anos de idade, também totalizando 5%.

Gráfico 1 - Idade das alunas pesquisadas



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

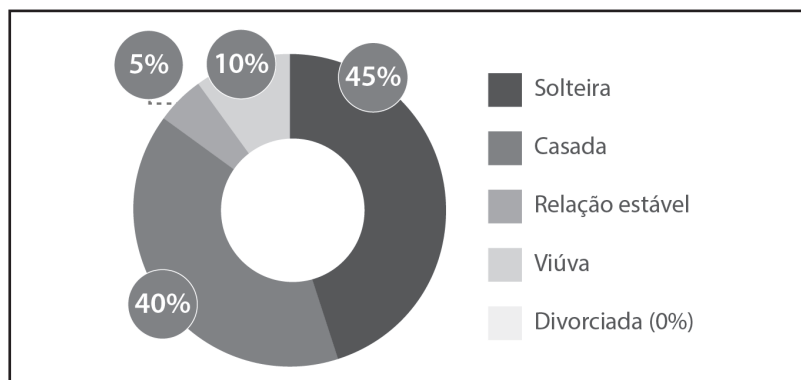
Das estudantes pesquisadas, com relação ao estado civil, identificamos que 45% delas são solteiras, ao passo que 40% são casadas, 10% são viúvas e 5% têm relação estável. No tocante à maternidade, constatamos que 55% das alunas têm filhos.





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

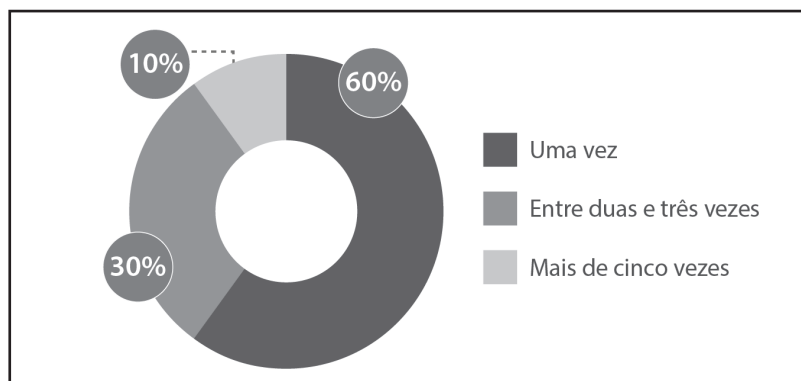
Gráfico 2 - Estado civil das alunas pesquisadas



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Com relação a rendimentos recebidos pelas mulheres, percebe-se que há um número significativo delas que possui renda. Mais da metade, 55%, afirmam que trabalham ou possuem rendimentos próprios, enquanto que as demais dependem financeiramente da família. Já com relação às interrupções escolares, 60% delas afirmaram que pararam de estudar apenas uma vez, 30% pararam entre duas e cinco vezes, e 10% interromperam mais de cinco vezes.

Gráfico 3 - Quantidade de vezes que as alunas pararam de estudar



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

A partir das respostas obtidas, podemos inferir que o grupo de alunas que participaram da pesquisa é marcado por um perfil jovem (70% têm



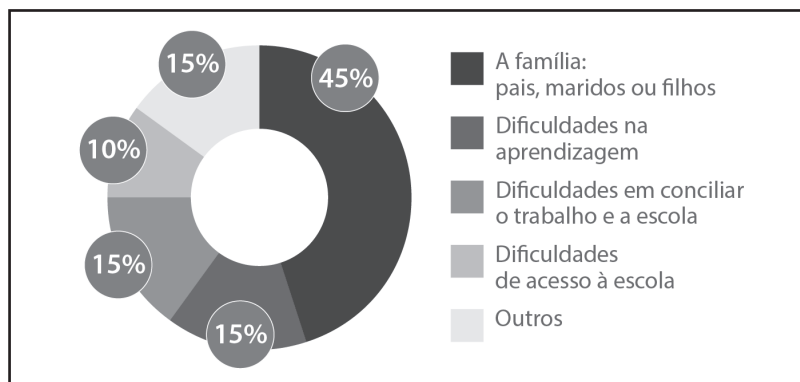


entre 15 e 25 anos de idade), apresenta uma proximidade no que tange ao estado civil de solteiras ou casadas (45% são solteiras e 40% são casadas), mais da metade das alunas possuem filhos (55%), a maioria afirma trabalhar ou possuir renda própria (55%), e 60% indicam ter suspenso os estudos apenas uma única vez.

Esse perfil sugere pensar em um público feminino predominantemente jovem, sem distinção significativa no percentual entre solteiras e casadas, a maioria possuindo filhos e trabalho/renda própria e, no que tange à problemática da pesquisa, é constituído majoritariamente (60% das entrevistadas) por mulheres que interromperam a trajetória escolar uma única vez. Todavia, chama-nos a atenção o fato de que quase 1/3 (um terço) das alunas entrevistadas suspenderam os estudos mais de uma vez.

Acerca da descontinuação dos estudos, quando perguntadas sobre os motivos das interrupções, as mulheres citaram algumas motivações relacionadas à classe social, ao gênero e ao aspecto cognitivo. Os motivos foram diversos, mas a maioria (45%) afirma que foi em decorrência da família, conforme apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Motivações apresentadas pelas alunas para a saída da escola



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Dentre os motivos relacionados a questões familiares, 50% das alunas entrevistadas alegaram o fato de terem engravidado e a perspectiva de não ter ninguém para ajudar a cuidar do filho enquanto elas fossem à escola. Rayca, aluna entrevistada e estudante da 5ª série, nos diz que:

Parei muitas vezes, umas cinco. Nas duas vezes que engravidei, parei de estudar. Passava mal, sabia que





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

depois não iria poder continuar, tinha o bebê para cuidar. Depois que eles nasciam e cresciam um pouco, voltava para a escola, mas as dificuldades apareciam e eu tinha que cuidar deles, então, saía de novo. Isso se repetiu umas vezes (RAYCA, setembro, 2013).

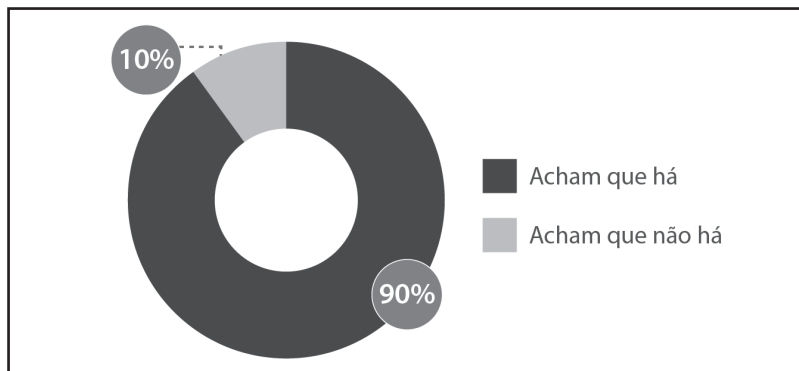
Os outros 50% das entrevistadas, no que tange aos motivos relacionados às questões familiares, falaram das dificuldades que têm de o marido aceitar a sua condição de estudante, sendo esse fator determinante para o afastamento escolar. Amanda, aluna de 20 anos entrevistada e estudante da 8ª série, nos diz que: “Meu primeiro marido achava que estudar era uma bobeira e não me deixava ir à escola”. Na sequência, 15% afirmam que as interrupções se deveram à dificuldade de aprendizado e outros 15% alegaram a dificuldade de conciliar o trabalho e a escola. 10% das alunas disseram que a dificuldade de acesso à escola determinou as suas interrupções escolares. As narrativas dessas alunas apontam para a problemática em torno da construção sócio-histórica do papel do gênero feminino associado restritamente à maternidade e à dedicação à família, restringindo o seu acesso e permanência na educação formal conforme afirma Pereira (2004), ou como destaca Franco (2006), para quem a mulher era educada para cuidar dos filhos e do marido.

Quando questionadas sobre o fato de existir ou não dificuldades específicas que afetam a presença da mulher na escola, 90% disseram que existem dificuldades que penalizam a mulher no acesso e na permanência escolar e outras 10% afirmaram que não, que homens e mulheres possuem as mesmas condições de acesso e permanência. Nota-se aqui, que há uma expressiva tomada de consciência sobre as dificuldades da mulher na luta pelo seu processo de escolarização. Elas conseguem perceber, em sua grande maioria (90%), que a mulher enfrenta situações adversas que a atrapalham na escola e que o homem não passa por essas mesmas dificuldades, ou seja, as relações de gênero hegemônicas são vistas como determinantes para as vidas escolares das mulheres.





Gráfico 5 - Opinião das alunas sobre as dificuldades específicas que afetam a presença da mulher na escola



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Face ao exposto, as alunas entrevistadas apontam para o fato de que a forma como as relações sociais se processam reflete frontalmente em situações que podem levar à interrupção das suas trajetórias escolares. Tal fato é confirmado em depoimentos e falas que se repetem, afirmando que o fato de ser mulher, com suas atribuições e responsabilidades, foi fator decisivo para as pausas escolares em suas vidas. No depoimento de Raysa, aluna de 18 anos entrevistada e estudante da 7ª série, fica clara essa relação de dificuldades que a mulher enfrenta, tanto de responsabilidades quanto de atribuições familiares, diferentemente das condições sociais oportunizadas aos seus cônjuges masculinos.

Eu engravidei e parei de estudar duas vezes, já o pai dos meus filhos continuou estudando e terminou, concluiu os estudos. Mas eu tive que cuidar das crianças e não pude continuar na escola. A vida para a mulher é mais difícil (RAYSA, setembro, 2013).

Percebe-se, dessa forma, que as relações sociais atribuem à mulher uma carga maior com os trabalhos domésticos e com os cuidados com os filhos. Embora os filhos sejam de ambos, apenas a mulher nesse caso, precisou ou foi obrigada a sair da escola, enquanto que o homem – no caso, o pai da criança/marido - continuou os estudos com sua rotina normal, não precisando abdicar da escola e de seus estudos. A tarefa de cuidar dos filhos ainda permanece sendo uma atribuição feminina e isso é naturalizado





nas relações sociais, que ainda educam a menina para ser mãe, esposa e cuidadora da família. As brincadeiras e os aprendizados ao longo da infância vão dando a ela o lugar que deve ocupar com relação aos cuidados com os filhos e com a casa. Ou seja, os papéis sociais atribuídos às mulheres são estabelecidos num contexto de relações de forças que conferem privilégios ao gênero masculino, contribuindo fortemente para a exclusão escolar de muitas meninas, jovens e mulheres. Nesse aspecto, Pereira, ressalta que as mulheres apresentam diversos motivos

[...] para o não acesso e/ou permanência na escola, porém, a questão de gênero sempre esteve presente, fosse por discursos que justificaram o lugar da mulher na sociedade como aquele destinado ao lar, fosse pelas atitudes das próprias educandas, ao cumprirem funções de mãe ou esposa diante da constituição da vida junto a um companheiro (PEREIRA, 2004, p. 31).

Dessa forma, vão saindo da escola e interrompendo suas trajetórias escolares. Umas desistem por completo, outras vão recomeçando, desistindo novamente e acumulando fracassos e decepções, outras retomam e carregam sonhos e expectativas que as motivam a seguir em frente. Nesse sentido, devem-se observar as representações dos papéis sociais exercidos pelos sujeitos e em quais aspectos essas representações podem ser determinantes para o fracasso escolar dessas mulheres, que no geral, vêm das camadas populares. Percebe-se que, no imaginário popular, o ser mulher ainda vem atrelado a tarefas específicas que não podem ser negociadas e nem negligenciadas. Que a escola seria um espaço-tempo a ser ocupado enquanto a mulher não possuísse obrigações tidas como femininas quais sejam a casa, o marido, os filhos e que ao assumir um casamento, estariam concordando implicitamente com essas “obrigações femininas”, isto é, o casamento e/ou a família exercem papel importante nas configurações acerca do “lugar” da mulher, contribuindo muitas vezes, para a manutenção (ou não!) dos papéis sociais dos membros/cônjuges.

144

Com todos os processos de evolução e conquistas, a mulher, destaca Louro (2006), ainda mantém-se presa às preocupações domésticas. Para a autora, “a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo) uma das construções sociais mais persistentes” (LOURO, 2006, p. 454). A mulher ainda não se desvinculou das tarefas atribuídas a ela ao longo dos séculos. Houve uma





emancipação social que permitiu à mulher estudar, trabalhar, aspirar a outras possibilidades e a ascensões profissionais, mas na prática cotidiana, essa liberdade ou conquista da mulher pode contribuir para a atribuição de mais tarefas e responsabilidades, além daquelas historicamente construídas. Assim, a mulher pode ir à escola, pode trabalhar, desde que atenda às necessidades familiares em primeiro lugar. Se o filho adoecer, é ela quem o leva ao médico (faltando ao trabalho), são as mulheres quem tradicionalmente acompanham a vida escolar dos filhos e ainda cuidam da casa e do marido. Apesar de ter havido uma flexibilização, ainda permanece como um papel social feminino, os cuidados com a casa e com a família. Consequentemente, as questões que envolvem os cuidados com o marido e os filhos acabam por serem empecilhos à vida escolar e profissional de muitas alunas da EJA, que mantêm uma trajetória escolar marcada por muitas interrupções. Nesse sentido, Pereira e Miguel afirmam que:

A perspectiva de educar perpassa pela criação de necessidades diretamente ligadas ao que é aceito pela sociedade. Mais que uma forma de organização, a família se apresenta, em alguns momentos, como fonte de impedimentos para o estudo (PEREIRA, MIGUEL, 2008, p.80).

Com as mudanças de algumas configurações nas relações de gênero com a inserção feminina no mercado de trabalho, a mulher passou a contribuir com o orçamento doméstico sem que isso represente um prejuízo para o homem. Ao contrário, ele aceita os rendimentos financeiros da mulher para compor o orçamento familiar, mas não divide com ela as tarefas e responsabilidades com a casa e com os filhos, e quando existe alguma participação, encara isso como uma “ajuda”. Se é ajudar, é porque a responsabilidade ainda é exclusiva da mulher. Diante disso, Nalu Faria e Miriam Nobre refletem que:

[...] existe uma divisão entre as esferas pública e privada, sendo que a esfera privada é considerada como o lugar próprio das mulheres, do doméstico, da subjetividade, do cuidado. A esfera pública é considerada como o espaço dos homens, dos iguais, da liberdade do direito (FARIA, NOBRE, 1997, p. 2).

Luciana, uma aluna entrevistada de 44 anos, afirma que parou de estudar apenas uma vez, porque seus pais eram muito pobres e não tinham como comprar o material. Mas vê uma relação desvantajosa na sua relação





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

familiar com relação às tarefas, obrigações e responsabilidades domésticas. Ela nos disse que:

Saí da escola ainda criança, tinha uns doze anos. Depois casei, e meu marido não me deixava estudar. Fiquei fora da escola por 32 anos, poderia ter voltado antes, mas ele não aceitava. Queria muito voltar, era um sonho. Depois do casamento, ele retornou à escola e terminou seus estudos. Eu ficava em casa na época, grávida e sozinha, e ele ia à escola. Somente depois, com a determinação do INSS para que eu retornasse à escola, consegui voltar (LUCIANA, setembro, 2013).

A fala de Luciana nos mostra duas situações extremas em sua vida, o impedimento de frequentar a escola por parte de seu marido e, posteriormente, a obrigatoriedade de frequentar a instituição escolar por determinação do INSS- Instituto Nacional do Seguro Social. Sua vontade de ir à escola não foi aceita pelo marido, que durante 32 anos a manteve afastada da escola. Quando ela voltou a estudar, foi por uma exigência do INSS como condição para continuar pagando o benefício a que ela tinha direito. Em ambos os casos, a mulher apenas acatou ordens e se submeteu a situações impostas a ela. Às mulheres, ainda que na contemporaneidade, são delegadas as tarefas domésticas, o cuidado com os filhos, com a casa e com o marido. Desde pequenas, são educadas para a vida doméstica/privada. Com a sua inserção no mercado de trabalho, a mulher acumula funções – tem que ajudar o marido, dividir as despesas, cuidar da casa, dos filhos e ainda ser bela, sensual, elegante e feminina. Tem-se dessa forma, uma jornada dupla ou tripla. Essas cobranças começam cedo e vão dando causa a uma enorme exclusão nas camadas mais sacrificadas de nossa população.

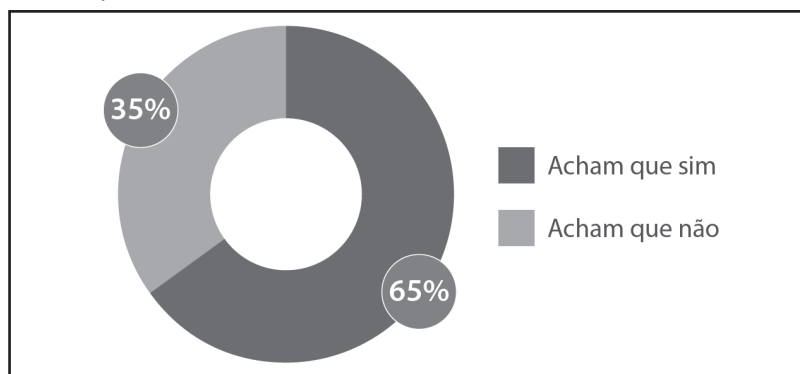
146 Quando questionadas se o fato de ser mulher influenciou ou não na sua interrupção escolar, evidencia-se que muitas delas associam os motivos das interrupções à sua condição de gênero feminino. Apesar de a grande maioria, 90%, afirmar que existem dificuldades específicas que afetam a presença e a permanência da mulher na escola (vide Gráfico 5), muitas afirmam que esse não foi o caso no seu processo de pausa escolar. Assim, 35% delas disseram que o fato de ser mulher não influenciou nas suas interrupções escolares. Dizem que a descontinuação escolar foi motivada por outras dificuldades alheias às relações sociais estabelecidas. Podemos nos reportar à afirmação





de Freire (2000), citada anteriormente em que o dominador inculca no dominado o sentimento de culpa pelo fracasso. Assim, muitas mulheres não conseguem perceber que as situações de opressão de gênero a que são submetidas acabam por determinar seus fracassos escolares. Essa condição está associada ao fato de que, ao serem repetidos exaustivamente num longuíssimo período de tempo, tais processos de produção de desigualdades passam a ser “vistos” como algo natural nos arranjos sociais.

Gráfico 6 - Opinião sobre o fato de ser mulher ter influenciado as interrupções escolares



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

A naturalização, ao longo da história, das desigualdades de gênero é um fenômeno complexo, a partir do qual, muitas mulheres tomam como natural a presença das dificuldades em suas vidas e não conseguem associar as tarefas domésticas ou o cuidado com os familiares como um empecilho relacionado ao gênero, mas sim, como uma atividade natural. Para elas, somente uma gravidez ou uma proibição formal do marido ou dos pais constituiria uma dificuldade relacionada ao universo feminino. Assim, não conseguem perceber as situações desvantajosas que elas enfrentam se comparadas com as vivenciadas pelos homens que tendem a ser cuidados por elas.

Compreendemos ao longo da pesquisa que as representações dos papéis sociais exercidos pelos sujeitos são determinantes nas trajetórias escolares dessas mulheres que, no geral, vêm das camadas populares. Nesse aspecto, pontuamos que a família exerce papel importante nas decisões que contribuem para a manutenção dos papéis sociais estabelecidos. A aceitação





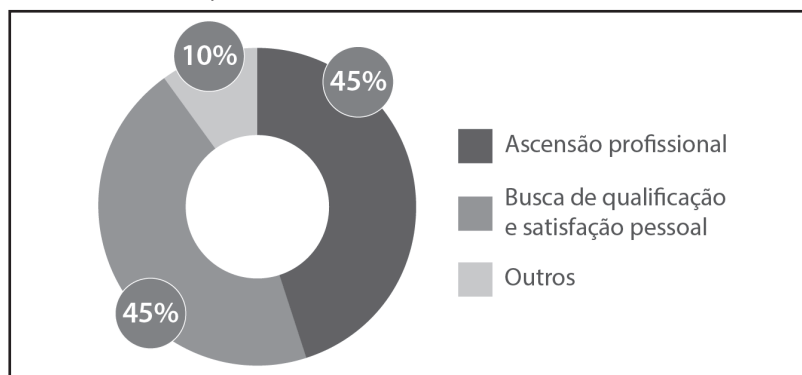
DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

e internalização destes, por vezes, camufla situações de opressão, as quais se naturalizam aos olhos dos dominados que não veem com criticidade as situações a que são submetidos. Pereira e Miguel afirmam que:

Outra consideração relevante se refere à forma como a família imprime nos sujeitos o ser feminino e masculino. É a perspectiva de uma educação voltada para a criação de pessoas ditas normais para os padrões sociais (PEREIRA E MIGUEL, 2008, p. 84).

Outrossim, identificamos que em meio às situações vivenciadas pelas estudantes, elas revelam grande desejo de voltar à escola. Das motivações apresentadas para o retorno ao ambiente escolar, 45% mencionaram que voltaram para a escola por um desejo pessoal, enquanto que outros 45% afirmaram terem retornado para tentar uma ascensão profissional. E 10% declararam outras motivações.

Gráfico 7 - Motivações para o retorno escolar



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Esses percentuais mostram o quanto a escola é considerada importante para essas mulheres, tanto por uma questão de satisfação pessoal quanto por uma questão de qualificação e aspiração a uma ascensão profissional. Em ambos os casos, as mulheres que tiveram interrupções escolares estão dispostas a voltar e nutrem expectativas de cunho pessoal e profissional almejando a tão sonhada escolaridade que foi interrompida. Diante dessas perspectivas, buscamos na pesquisa localizar indícios que nos auxiliem a compreender as razões do porquê de a maioria das alunas entrevistadas serem muito jovens, entre os 15 e 25 anos de idade. Para tanto, reagrupamos os



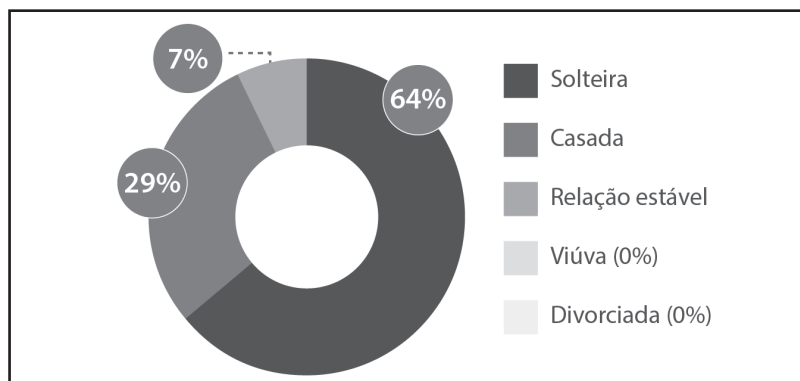


dados coletados/produzidos apresentados nos Gráficos 1 e 2 e identificamos que dentre as alunas jovens (15 a 25 anos de idade), a grande maioria - 64% - das estudantes são solteiras e não possuem filhos, conforme os Gráficos 8 e 9. Acreditamos que a condição de serem solteiras e sem filhos acaba por favorecer as suas trajetórias escolares, por não terem a “função social” de cuidar dos filhos e do marido. Enquanto que as alunas casadas ou com filhos têm a “função social” de cuidar da casa e da família, as jovens solteiras e sem filhos ainda são cuidadas por suas mães e, dessa forma, podem se dedicar sem culpa à escola e aos deveres e compromissos de estudantes. Segundo o Observatório Brasil de Igualdade de Gênero:

Existem também diferenças geracionais na temática da educação. As mulheres mais velhas, por exemplo, em comparação às mais jovens, possuem menos tempo de estudo e taxas mais elevadas de analfabetismo e, consequentemente, menos oportunidades no mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

As mulheres jovens com mais acesso à escola e com mais oportunidades de estudar podem escrever outras possibilidades de vida e de futuro construindo uma história diferente de suas ascendentes que viviam, segundo Franco (2006), uma vida dentro do espaço privado, ao contrário dos homens, que se moviam no espaço público. Com relação ao estado civil das alunas mais jovens, percebe-se que a maioria é solteira, conforme é ilustrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Estado civil das alunas com perfil jovem



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

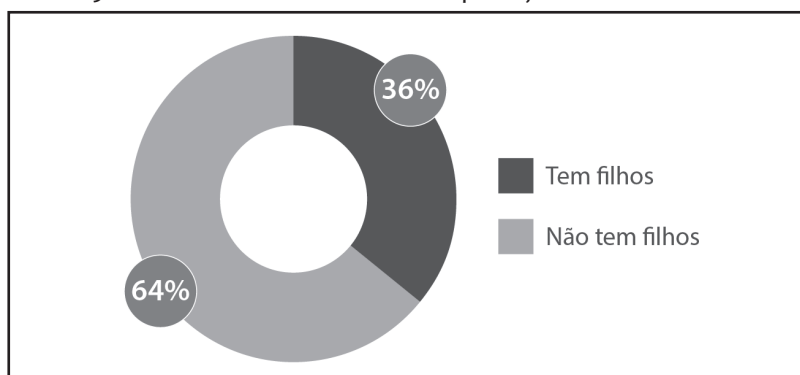




DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

Se fizermos um comparativo com a totalidade das alunas entrevistadas, perceberemos que esse dado pode ser bastante relevante para a presença das mulheres jovens na escola. Percebe-se que quando a mulher não está encarregada de cuidar seja de filhos ou de marido, ela demonstra ter maiores possibilidades de voltar à escola ou mesmo, de não sair dela. Ela tem assegurada uma condição social diferente das demais, é mulher, é filha, mas não tem sob sua tarefa cuidar da casa e da família. Não possui ainda essa função social, que exige que a mulher coloque em primeiro lugar as “obrigações tidas como femininas” para, posteriormente, voltar-se para si mesma e almejar outras perspectivas, dentre elas, a vida escolar. Ainda com relação às alunas jovens, percebemos que menos da metade delas têm filhos. Isso as deixa menos sobrecarregadas com as “tarefas femininas”, conforme mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Maternidade de alunas com o perfil jovem



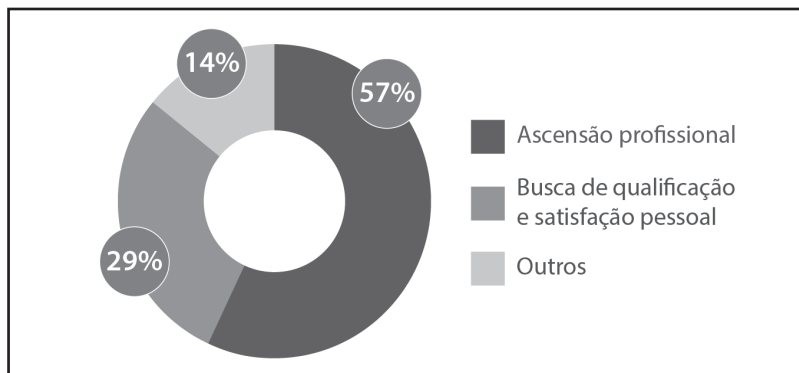
Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Dentre as motivações para as jovens voltarem à escola, sobressai o desejo de ascender profissionalmente. 57% delas afirmam que retornaram para buscar ascensão profissional, enquanto que 29% buscam satisfação pessoal e qualificação. Outros 14% retornam por outros motivos.





Gráfico 10 - Motivos para voltar à escola – alunas com perfil jovem



Fonte: Questionários aplicados no período de setembro a outubro de 2013

Temos dessa forma, uma diferença que coloca as mulheres mais jovens em condições menos adversas para buscar a sua escolaridade. Ao compararmos os dados relacionados ao casamento e à maternidade, percebemos que as mulheres solteiras e sem filhos têm uma presença mais significativa na escola, sendo também as que mais se preocupam com a escolaridade para a ascensão profissional. Enquanto que no aspecto geral, 45% pensam em ascender profissionalmente; quando olhamos para o perfil jovem, esse número sobe para 57%. Essa diferença aponta um caminho que vem sendo trilhado pelas mulheres, o de não aceitar passivamente a dominação e de lutar pelos seus direitos, possibilitando a si mesmas uma nova história, como afirmam Silva e Gama:

Elas também estão aprendendo a ser sujeitos de seus desejos, a contar consigo mesmas e a ter um projeto próprio de vida, negando-se a ser apenas um complemento do homem [...] (SILVA E GAMA, 2008).

Dessa forma, temos muitas histórias formadas por lutas, negações, começos, recomeços... Percursos variados de superação e insistência que compõem as trajetórias das mulheres da EJA para se manterem na escola e conseguirem alcançar seus objetivos de vida e dignidade. Percebe-se, assim, que a busca pela emancipação feminina apresenta uma inserção muito grande no campo educacional e que as mulheres veem na escolarização, as possibilidades de diminuição das injustiças históricas a que são submetidas.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos muitos avanços no campo educacional, percebe-se que na prática, ainda existem várias dificuldades que acabam por influenciar de forma decisiva a trajetória escolar feminina. Quando olhadas de perto, muitas mulheres trazem trajetórias de sacrifício e dor que, muitas vezes, ficam ocultas dentro de seus lares ou mesmo de suas mentes (por meio de processos de subjetivação). Trazer à tona essas histórias e refletir sobre as dificuldades femininas em seus percursos escolares podem servir de indicadores para desvelar as situações de opressão a que muitas mulheres são submetidas em seus cotidianos e, sobretudo, para subsidiar a definição de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade nas relações de gênero, em especial, no campo educacional.

Fruto de uma sociedade excludente, a escola acaba por não cumprir seu papel na vida de tantas meninas que na infância e adolescência acabam por ter seu direito à escolarização negado. Assim, a escola deve problematizar as questões envolvendo o direito à educação dos jovens e adultos como direito inerente a todos, como bem observa Paiva quando afirma que a questão do direito envolve a “condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos” (PAIVA, 2006, p. 11). Devendo também, problematizar as relações de gênero, que continuam produzindo desigualdades e dificuldades para a mulher, tendo em vista que, conforme afirma Ferreira:

O público feminino destituído, durante a infância e a adolescência, do direito à escolarização, seja pelas determinações de gênero, classe e/ou étnico-racial, ao retornarem à escola, encontram empecilhos para completar seu processo de escolar, ainda pelas mesmas determinações já citadas (FERREIRA, 2008, p 15).

152 Para além das dificuldades, há resistências e persistências. As alunas da EJA insistem e buscam novas possibilidades e oportunidades para continuarem suas trajetórias escolares. Para esses sujeitos, “a dinâmica da vida não se deixa aprisionar facilmente, pois a vida escapa e se inventa





com movimentos táticos, efêmeros, surpreendentes dos sujeitos” (GOMES; FERRAÇO, 2012, p. 268). Assim, mesmo saindo da escola por algum motivo, alimentam sonhos de voltar. Algumas voltam e saem novamente, outras voltam e seguem suas caminhadas escolares. Constituem dessa forma, uma extensa teia de insistências e resistências nos modos de (re)existências individuais e/ou coletivas em face aos muitos dos problemas que enfrentam para estar(em) na escola e seguir(em) suas trajetórias estudantis.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRECHT, Marisa S. **Relações de Gênero no Brasil e em Santa Catarina:** reflexos de uma construção histórica. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/marisa.%202%20doc.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2013.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da infância.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. **Educação para a igualdade e cidadania.** Capturado em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/educacao>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

CHISTO, Carlos. **O mundo do batom.** Revista Caros Amigos. Ano V, nº 54, São Paulo, set./2001.

FARIA, Nalu; NOBRE Miriam. **O que é ser mulher? O que é ser homem?** In: Gênero e desigualdade. São Paulo: SOF, 1997.

FERREIRA, M. J. de Resende. **Por que é tão difícil frequentar a escola?** Escolarização e gênero feminino no EMJAT/Cefetes. Cadernos ANPED, v. 01, p. 5-15, 2008.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Caminhos e contradições no processo de escolarização das mulheres.** In: SILVA, Gilvan Ventura, NADER, Maria Beatriz, FRANCO, Sebastião Pimentel (org.) História, mulher e poder. Vitória: Edufes; PPGHist, 2006.





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Marco Antonio Oliva. FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, formação continuada e hibridizações culturais**. Espaço do currículo, v. 5, n. 1, p. 268-277, jun.-dez. 2012. Capturado em: <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/14062/7996>. Acesso em: 26 out. 2013.

GROSSI, Miriam Pillar. **Em Busca de Outros e Outras**: Gênero, Identidade e Representação. In: ANTELO, Raul. (Org.). Identidade e Representação. Florianópolis: Pós-Graduação em Letras/Literatura Brasileira e Teoria Literária – UFSC, 1994. p. 335-347.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Revista semestral da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis / Universidade Federal de Uberlândia. Em Extensão, v. 7, 2008. Capturado em: <www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20390/10860>. Acesso em: 26 out. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. Mulheres na História do Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos**: concepções e sentidos. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

PEREIRA, Andréia da Silva; MIGUEL, José Carlos. **Mulher não precisava estudar**: relatos de vida e de violência simbólica. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008.

PEREIRA, Andréia da Silva. **Gênero, linguagem e educação de jovens e adultos**: Enunciação das Relações Étnico-Raciais. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/concursomonografias/documentos/andrea_%20da_silva_pereira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.





PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2009, vol. 17, n. 1, p 159-189. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 1989. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

SILVA, Marinete Santos da. GAMA, Zacarias Jaegger. **Permanência e evasão escolar são também questões de gênero? (Um ensaio á luz da teoria de gênero)**. Revista científica internacional. Ano 1 - N ° 03 Dez – 2008. Capturado em: <www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/download/34/40>. Acesso em: 26 out de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Leonardo Lemos de. **A construção de modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar**. In: Gênero e violência. ARAÚJO, Maria de Fátima; MATIOLLI, Olga Ceciliato (org.). São Paulo: Arte e Ciência, 2004.





DIAS, Eliane Aparecida
FORDE, Gustavo Henrique Araújo





6 | CONFLITO INTERGERACIONAL NA EJA: ADULTO TRABALHADOR E ALUNO ADOLESCENTE

Vidomiria Dias de Poncem¹
Helaine Barroso dos Reis ²

1 REMANEJAMENTO DE ADOLESCENTES: REFLEXÕES E PERCEPÇÕES

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a função de possibilitar a educação de cidadãos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na faixa etária regular e que devido às exigências do mercado de trabalho, necessitam retomar a escolarização e recuperar o tempo perdido, visando à aquisição de informações e, especialmente, à transformação do conhecimento prático vivenciado em conhecimento teórico, através de trocas de experiências norteadas pelas práticas pedagógicas, de modo a se preparar para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Nessa modalidade de ensino, um dos grandes problemas que desafiam as escolas brasileiras é a alta evasão escolar de seus alunos, cuja média nacional é cerca de 40%, podendo ser ocasionada por várias questões, como a multiplicidade de adolescentes no curso, que na maioria das vezes, não o concluem. No âmbito nacional, observa-se que cada vez mais alunos adolescentes são encaminhados à Educação de Jovens e Adultos – esse fenômeno tem sido denominado de “juvenilização na EJA” (SILVA, 2010).

A pesquisa foi realizada no Brasil, no interior do estado do Espírito Santo, em um município chamado Iúna, cuja maior fonte de renda provém da cultura agrícola do café. Nesse local, o movimento de remanejamento de alunos do ensino regular diurno para a EJA no turno da noite, acontece por

1 Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo, supervisora educacional pela Prefeitura Municipal de Lajinha e professora pela prefeitura municipal de Ibatiba. vidodiasponcem@yahoo.com.br.

2 Mestre em Astronomia pelo ON-CNPq, professora no Instituto Federal do Espírito Santo. helaine@ifes.edu.br.





motivos diversos: (1) a necessidade de o aluno adolescente trabalhar para ajudar no sustento familiar, sobremaneira nesse município, pois devido ao fato de Iúna ser produtor de cultura cafeeira, no período da safra os jovens trabalham na colheita do café; (2) a indisciplina, que impede o discente de adquirir o aprendizado, tornando-se repetente por vários anos; (3) e, ainda, a existência de casos em que envolvidos em subversões disciplinares põem em risco a integridade física e moral dos alunos mais novos. Nesses dois últimos casos, as ações de remanejamento do aluno são, então, mediadas pelo Conselho Tutelar com aconselhamentos, como uma medida preventiva ao tráfico e à violência.

Por outro lado, os adolescentes transferidos para a modalidade EJA ocasionam problemas geracionais no relacionamento com os alunos adultos causados por diferenças de valores, de interesses, de vestimentas, de comunicação, etc. Isso somado às questões comportamentais, culmina na dificuldade de aprendizagem e gera desinteresses que podem resultar em sua evasão. E, muito provavelmente, com a sala de aula juvenilizada por adolescentes indisciplinados, descomedidos e barulhentos, os adultos mais velhos da turma quase sempre não se adaptam à nova situação, optando também por sair da escola.

Este estudo objetiva, então, analisar a situação de conflito Intergeracional em turmas juvenilizadas na Educação de Jovens e Adultos e levantar quais medidas podem ser tomadas junto aos gestores e atores educacionais das instituições a fim de garantir o direito de acesso e a permanência na escola do adulto trabalhador e do adolescente remanejado do ensino regular para a EJA nas Unidades Municipais de Ensino Fundamental de Iúna no estado do Espírito Santo.

Nesse contexto, tornou-se também necessário, descortinar aspectos como o confronto entre (1) a visão do corpo docente diante do problema intergeracional em sala de aula; (2) a visão disciplinar do pedagogo para o aluno adolescente remanejado; (3) o entendimento dos gestores sob o ponto de vista da direção escolar e (4) da coordenação escolar; (5) o suporte legal (nacional e regional) dos procedimentos no Conselho Tutelar regional para a promoção do aluno menor para a EJA; (5) os pressupostos teóricos para o entendimento do problema; e, (6) as considerações que alinhavam o problema da Juvenilização na EJA desse município com vistas a ações que possam amenizar o problema, valorizando a diversidade.





2 MULTIPLICIDADE DE ADOLESCENTES NA EJA

Ao longo do tempo, a EJA tem sido ocupada cada vez mais por adolescentes que, por motivos diversos, fazem-se presente nessa modalidade. O Censo Escolar de 2000 já indicava em seus resultados que 79% dos alunos da EJA eram jovens e adolescentes, o que de certa forma tem preocupado professores e pesquisadores sobre o tema (FERRARI; AMARAL, 2005). De fato,

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica [da EJA] [...] e de sua adequação às características específicas da população a que se destina, é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, o de juvenilização da clientela (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

Esse fenômeno tem lugar no cenário brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9.394/96, que no Art. 38, § 1º, reduz a idade de realização de exames no Ensino Fundamental de 18 anos, para 15 anos e no Ensino Médio, de 21 anos para 18 anos, o que requer um novo olhar sobre esse público e sobre a leitura de novos espaços, formação e metodologias, em resposta às novas demandas de diversidade (BRASIL, 1996).

A juvenilização da EJA é um fato que merece atenção e cuidado, principalmente, em se tratando do público atendido. Alguns jovens e adultos dessa modalidade, destituídos da oportunidade de estudar em tempo regular, voltam para a escola a fim de concluir o ensino médio e obter capacitação para se inserir ou se manter no mercado de trabalho; outros, simplesmente, retornam para concretizar o sonho de saber ler, escrever ou interpretar. Contudo, “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais essa modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p.19), já que esta camada social

[...] ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo





geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL;
NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16).

No contexto sócio-histórico e cultural de inserção desses sujeitos em cada sociedade, entretanto, delineiam-se os tempos e espaços que justificam suas leis, suas necessidades e suas deficiências, o que ressalta o mote político-ideológico perverso de ser a idade um

[...] dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se associar esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação (BOURDIEU, 2003, p. 153).

Posto isso, a Educação de jovens e adultos, identificada inicialmente em termos de especificidade etária, sucumbe hoje a novas questões ainda mais complexas, com diversidade de idades compartilhando espaços e tempos, estratégias educativas e currículos, o que traz diferenciadas demandas, experiências de vida, singularidades físicas, afetivas, psíquicas e biológicas que exigem um repensar da escola. De qualquer forma, há um desafio central e comum a esse público, que é o atendimento integral dos sujeitos sob “[...] a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia e do respeito à pluralidade fundados na crença e na capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência [...]” (FERRARI; AMARAL, 2005, p. 1).

Assim, a inserção do adolescente como aluno da EJA, é um fato preocupante, pois essa facção é duplamente excluída, ou seja, é afastada do seu grupo de amigos da mesma idade e eliminada do ensino regular em duas situações: (1) por questões sociais, como arrimo no orçamento de sobrevivência familiar, retratando a complexidade da sociedade brasileira contemporânea, ou, ainda, (2) por reprovação, indisciplina ou evasão (FERRARI; AMARAL, 2005).

160 Para o aluno adolescente - trabalhador, menor aprendiz, a realidade acarreta responsabilidades que muitas vezes, condicionam seu remanejamento ao ensino noturno, atropelando seus sonhos, e a sua natureza juvenil acaba sendo esquecida e ultrajada pelas exigências do quadro social no qual se insere. Em particular, nos interiores dos municípios brasileiros, a dura





realidade do trabalhador rural submete-o às sazonalidades das colheitas e outras idiossincrasias locais, que o arremessam à evasão. Não se pode negar que ainda faltam políticas públicas adequadas aplicadas a toda extensão territorial brasileira, que promovam as ideologias da educação do campo no meio rural. Na oferta da educação básica, por exemplo, ainda é preciso arrolar e realizar adaptações condizentes às particularidades da vida rural e de cada região, conforme regulamenta o Art. 28 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996):

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Por outro lado, o aluno com baixo aproveitamento escolar e seguidas reprovações devido ao seu deslocamento em salas do ensino regular com alunos a cada período letivo em faixas etárias cada vez menores que a sua, muito provavelmente, sente-se completamente desmotivado e torna-se um causador de problemas. Alguns são indisciplinados, e frequentemente, envolvem-se em conflitos com os mais jovens, em atitudes, amiúde perversas, que podem ocasionar situações de vulnerabilidade e risco, o que os levam ao remanejamento para o noturno e para a modalidade EJA, por intervenção do Conselho Tutelar Regional.

É como se o jovem não mais se adequasse à escola por ser ‘rebelde, indisciplinado e bagunceiro’. Mas, essa leitura permanece na lógica que situa o aluno como o problema, como se ele fosse inadequado à escola, e não a escola inadequada a ele (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 27).

Então, o que a princípio parece solução para a escola no período diurno, revela-se devastador no período noturno, já que neste, os adolescentes remanejados se encontram com grupos de pessoas com idades bem mais avançadas e com situações que não condizem com seu conhecimento e estruturação cultural. Contudo, em ambos os grupos – aquele dos adolescentes trabalhadores e o dos que apenas estudam, sobretudo para





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

estes, há dificuldades de adaptação. Para Bourdieu (2003, p. 153-154), isso se justifica pelo fato de que

num caso, temos um universo de adolescência, no verdadeiro sentido da palavra, quer dizer, de irresponsabilidade provisória: esses ‘jovens’ encontram-se numa espécie de terra de ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois tabuleiros.

Acrescentam DAYRELL, NOGUEIRA e MIRANDA (2011, p. 17), que

Essa diversidade entre os jovens não é advinda apenas da “confusão” que se faz entre adolescente e jovem. Os tempos que se relacionam com a experiência de vida são bem distintos conforme o que se vive. Projeto de futuro e trajetória diferenciam-se para jovens que moram no campo ou na cidade, pertencem a classes sociais distintas, possuem vivências culturais próprias e escolarizações desiguais.

Para alguns jovens, a realidade social imprime a exigência de serem adultos diante da necessidade de participação na renda familiar, trabalhando ou assumindo outras cargas sociais de grande responsabilidade; por outro lado, “[...] na outra juventude, há a possibilidade de ser criança para essas atividades [...]” (CARVALHO, 2009, p.7806). Além do mais, há entre os adolescentes, os jovens e os adultos, uma diversidade natural de comportamentos, costumes, objetivos, interesses, ocupações, indigências e comunicação, ou seja, diferenças que envolvem sua natureza social. Visto que, “Durante a maior parte do tempo, o obstáculo que impede os conceitos, os métodos ou as técnicas de se comunicar não é o lógico, mas o sociológico” (BOURDIEU, 2003, p.30).

De qualquer forma, esses adolescentes, não tendo discernimento dos seus espaços e tempos descontinuados, sentem-se deslocados por não se adaptarem ao novo meio social no qual foram inseridos; e os adultos, por sua vez, sentem-se incomodados com o ritmo que aqueles impõem à sala de aula. Isso tudo acaba levando-os a evadirem da escola, como atitude irrefutável de lucidez diante da omissão, descaso ou inoperância escolar.





2.1 ESTRUTURA ESCOLAR E DOCÊNCIA

A escola precisa avançar na direção da realidade da juvenilização da EJA para responder aos compromissos regulamentados pela Constituição Federal de promover uma educação como um direito de todos, sendo inclusiva, ética e integral. É importante (re)pensar o acolhimento desses sujeitos com vistas à sua socialização, participação e ativação do sentimento de pertencimento aos espaços escolares.

Amparados pela legislação e premidos pela necessidade de buscar caminhos que efetivamente proporcionem a esses alunos conhecimentos e habilidades para compartilharem da vida pública - que se torna menos rígida e mais transgressora de limites, menos disciplinar e mais interdisciplinar, menos fixa e mais fluida no tempo e no espaço - cabe aos professores e gestores de cada escola, munirem-se de uma grande dose de vontade e de alguma ousadia para produzirem as transformações necessárias e preservarem a especificidade do fazer educativo (MANSUTTI, 2011, p.70).

A preparação dos professores para lidar com essa diversidade cada vez maior na EJA exige capacitação e discussão coletiva de conteúdos para a sistematização de metodologias e de estratégias na práxis pedagógica, assim como debates sobre atitudes, valores, aspirações e sentimentos que ousem redarguir aos desafios originados pela presença de adolescentes no dia a dia da EJA.

É nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação e linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo-o sujeito do processo de aprendê-los (FREIRE, 2009, p.125).

Por isso que ao analisarmos as turmas de EJA em sua diversidade com alunos com faixa etária tão diversificada, que varia de 15 a 70 anos de idade, com seus diferentes interesses, tais como mercado de trabalho, ingresso em universidades e diferentes marcas de exclusão social, vêm os questionamentos: Como sistematizar a prática e a teoria, o pensamento e a ação, para essa





demanda educacional, em que ora o ensino será significativo para o adulto trabalhador com suas vivências; ora será significativo para os adolescentes? Seria necessária a flexibilidade curricular? Seria o aprendizado mediado pela questão cultural e transversalizado pelos conhecimentos científicos? Seria contundente a divisão de turmas de acordo com certas especificidades de objetivos que tornasse possível a adequação curricular necessária?

Ainda se buscam as respostas, porém, Forquim, 1993 (*apud*, BUENO, 2009, p. 2), esclarece ser

[...] nessa diferença que se manifesta o desafio a ser enfrentado pela escola e pelos professores, o de agir na interseção das culturas: a da escola, dos alunos/professores e a da humanidade para promover a junção delas na construção de novos saberes e práticas contextualizadas.

3 O PERFIL DO EDUCANDO COMO PONTO DE PARTIDA NA (RE)CONFIGURAÇÃO DA EJA

Sobre o pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos precisa atender à diversidade, deve-se, antes de tudo, alavancar um processo de (re) configuração a partir do perfil de seus sujeitos no processo de atendimento a seus intentos e especificidades, com modelos dinâmicos, idiossincráticos, regionais e grupais. A escola não pode se omitir em fazer as adaptações necessárias, o acolhimento adequado e o permanente acompanhamento pedagógico, de preferência individualmente. Logo, a reconfiguração da EJA deve ter como ponto de partida quem são esses jovens e adultos, conforme reflete Arroyo (2005). No entanto, Haddad (1987, (*apud* DI PIERRO, 2005, p.1120) esclarece que:

[...] os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “alunos”.





Então, o revés da história para a evasão na EJA, especialmente devido a conflitos geracionais causados pela multiplicidade de adolescentes, muito provavelmente está na (re)elaboração de um currículo partindo do princípio de quem são os seus sujeitos. “Não basta apenas que esse jovem esteja matriculado na escola, é preciso que os conhecimentos que ele já possui e os que ele ainda virá a construir no espaço escolar estabeleçam relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Só assim a aprendizagem fará sentido para esses sujeitos” (CHARLOT, 2001 apud SILVA; MENDONÇA; FREITAS; 2007, p.6). Essa premissa também se alia à recorrente necessidade de haver profissionais da EJA preparados para receber tais jovens, reconhecendo-os como portadores de direitos e sujeitos de sua aprendizagem.

Tal possibilidade é dada na proporção direta da ampliação da autonomia do grupo na tomada de decisões sobre o processo educativo: os dias e horários de aula, as formas de composição das turmas, a elaboração de material, a continuidade ou não de cada atividade proposta, as formas de envolvimento de cada participante, a avaliação dos processos de aprendizagem, todos esses aspectos não são de definição exclusiva dos docentes ou “gestores” da experiência, mas resultado da negociação com jovens (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p.57).

Nessa direção, muitos estudos têm encontrado pousada no Brasil e no exterior, dirigidos a problemas relacionados à diversidade social, cultural e às mais diversas objetividades. Um desses que merece destaque é desenvolvido na Escola da Ponte em Portugal (ALVES, 2001) e poderia servir de modelo para a educação de Jovens e adultos no Brasil, no sentido freiriano da autonomia e da educação como um processo que começa de dentro para fora e provém da vontade do próprio educando (FREIRE, 1979, 2009). Adicionalmente, espera-se que a adequação na elaboração de material para o perfil do educando seja feita e

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo tome a história em suas próprias mãos a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, pro-





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

por, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14-15).

Analisando as ideias de Dayrell et al., Freire e Fuck, e partindo do princípio de que a modalidade EJA é constituída por uma demasiada diversidade de interesses relacionados à faixa etária, cultura e objetivos dos sujeitos, constata-se que a utilização do método construtivista com um currículo flexível, que atenda às aspirações individuais em um grupo separado por diferentes objetivos e que leve em consideração os conhecimentos pré-adquiridos dos seus sujeitos, ajudaria a diminuir a evasão devido a problemas geracionais, atendendo tanto ao jovem e adulto, como ao adolescente provindo do ensino regular.

4 AÇÕES DO CONSELHO TUTELAR DO MUNICÍPIO DE IÚNA - ES

O conselho tutelar do município de Iúna no Espírito Santo exerce, nos casos de remanejamento do adolescente do ensino regular para a EJA, uma ação mediadora entre escola e família, aconselhando os pais a envolverem os filhos em programas de menores aprendizes, oferecendo oportunidade de trabalho e intervindo em situações onde o adolescente põe em risco a integridade física e moral de crianças menores na escola.

As ações do Conselho Tutelar baseiam-se na Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. O Art. 68, parágrafos 1º e 2º, e o Art. 69, incisos I e II, estabelecem que (Brasil, 2006, p. 37 - 38):

166

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente





que dele participe, condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo, a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Baseando-se no Estatuto da criança e do adolescente, o conselho tutelar argumenta que o adolescente com problemas de indisciplina pode assumir trabalhos diurnos e estudar no horário noturno. Devido ao fato de a região ser produtora de café, e a maior fonte de renda ser proveniente da agricultura, mesmo o adolescente não possuindo vínculos empregatícios, não significa que ele não esteja executando trabalho agrícola. Como a escola local só oferece turmas no período noturno na modalidade de educação de jovens e adultos, o adolescente é, então, remanejado para a EJA.

Além disso, a escola, juntamente com o Conselho Tutelar da região, está devidamente amparada no processo de remanejamento do adolescente para a EJA pela própria lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – que em seu Art. 28, ampara a modalidade da educação de jovens e adultos e estabelece que a EJA “[...] destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2010, p.10).

Ao que se vê, essa lei prevê a matrícula de adolescentes e estabelece a eles, o direito de ingresso na modalidade quando a destina a todos os que se encontrarem em faixa etária superior à considerada própria. Visto que em





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

idade regular o adolescente conclui o ensino fundamental aos 14 anos, e o médio aos 17, terá a matrícula por direito na EJA, a partir dos 15 no ensino fundamental, e a partir de 18, no médio.

No entanto, não estão previstos critérios de divisão de turmas ou sistematização de métodos pedagógicos que atendam às necessidades da diversidade de faixa etária, de cultura e de objetivos. Então, em uma mesma sala, mantém-se o adulto que procura manter-se no mercado de trabalho e o adolescente que busca nele ingressar através de prestação de concursos públicos e vestibulares em universidades.

5 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A investigação é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo do problema, e o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados fundamenta-se no estudo de caso, o que, segundo Gil (2008), consiste em uma pesquisa densa de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento. Nesta investigação, o estudo incide na problemática dos conflitos intergeracionais causados pela diversidade de faixa etária e interesses na modalidade EJA no Município de Iúna, Espírito Santo.

As duas Unidades Municipais de Ensino Fundamental da região situam-se em áreas consideradas urbanas: uma no distrito de Santíssima Trindade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Elza de Castro, e a outra, a EMEF Dr. Nargem Abikair na sede do município de Iúna, ES. Porém, vale ressaltar que o principal meio de subsistência da comunidade em Santíssima Trindade é o trabalho rural. As escolas atendem tanto ao ensino regular, 1º ao 9º ano, no horário diurno, quanto à Educação de Jovens e Adultos, 1ª a 8ª série, no noturno, sendo que no distrito de Santíssima Trindade, também se atende ao ensino médio regular no período noturno sobre a responsabilidade do estado.

As escolas têm um prédio deficitário em relação às novas exigências educacionais do mundo moderno. Entretanto, o estabelecimento de ensino apresenta-se em bom estado de conservação e em condições razoáveis e adequadas ao número de alunos atendidos na modalidade EJA, embora seja incompatível com o número de alunos atendidos na modalidade do ensino





regular. Isso pode dificultar o controle disciplinar, oportunizando situações de risco que ocasionem o remanejamento de alunos maiores de 15 anos para a modalidade EJA. A escolha desse universo de pesquisa se deve ao fato de possuímos conhecimentos prévios dos trabalhos nessa Rede Municipal de Educação, atinentes aos alunos remanejados do ensino regular para a modalidade EJA, com o acompanhamento de seus percursos e desempenho escolar.

A EMEF Elza de Castro, no distrito de Santíssima Trindade, conta com uma equipe pedagógica e administrativa de oito profissionais de ensino (sete docentes e um pedagogo) para um total de quatro turmas; e a EMEF Dr. Nargem Abikair, de Iúna sede, conta com 13 profissionais (12 docentes e um pedagogo), para um total de cinco turmas. Nesse cenário, dentro da delimitação deste estudo, escolhemos como sujeitos da pesquisa, professores, pedagogos e os coordenadores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos dessas escolas municipais – responsáveis pelo currículo e elaboração de projetos que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance de objetivos do educando – juntamente aos gestores, responsáveis pela direção das escolas, e ao conselheiro – representante do Conselho Tutelar Municipal –, sendo este, corresponsável pelo remanejamento de adolescentes do ensino regular para a modalidade EJA.

É importante esclarecer que os professores sujeitos desta pesquisa são regentes do primeiro segmento da EJA (1ª a 4ª série), e do segundo (de 5ª a 8ª série), ministrando aulas no período noturno, como uma extensão de sua carga horária efetiva no diurno. Os pedagogos e coordenadores, por sua vez, atuam nos períodos matutino e noturno, cumprindo uma jornada de 40h semanais no regular e na EJA nas escolas pesquisadas.

Os instrumentos da pesquisa, escolhidos para a coleta de dados, objetivaram conhecer a visão dos profissionais responsáveis pelo ensino da EJA sobre situações de conflito e possíveis medidas a serem tomadas nesses casos. Além disso, visam a informar, refletir e questionar sobre esses problemas. Dentro dessas finalidades, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram: questionários desenvolvidos para serem aplicados junto aos professores e pedagogos, um roteiro de entrevista para os diretores e coordenadores de turno e um segundo roteiro de entrevista direcionado ao conselheiro tutelar municipal.

Os questionários dos professores e pedagogos possuem questões específicas para cada grupo, como a visão pedagógica do professor sobre





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

a influência dos conflitos geracionais no abandono escolar e a visão do pedagogo quanto às medidas disciplinares no remanejamento dos adolescentes para a EJA. Outras questões são comuns a ambos e foram confrontadas, dentre as quais ressalta-se: como eles percebem e tratam os problemas relacionados à multiplicidade de adolescentes na EJA e quais as suas opiniões sobre o que fazer para que esses impasses sejam amenizados nas escolas investigadas.

A entrevista com os coordenadores e diretores foi realizada individualmente e trouxe como objetivo principal, coletar as opiniões desses sujeitos acerca da realidade local das turmas de EJA, e, além disso, questioná-los sobre o que a escola poderia fazer para amenizar os problemas relacionados ao ensino que tenham sido gerados pela multiplicidade de adolescentes na EJA, como os conflitos geracionais que ocasionam o baixo rendimento e o abandono dos estudos.

É importante ressaltar que todos os instrumentos foram planejados sob os critérios de ética em pesquisa e norteados pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CONEP), com a confecção de cartas de apresentação, autorizações e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada sujeito envolvido. Preocupou-se também em preservar a confidencialidade das identidades; informar sobre responsabilidades e direitos; vantagens e desvantagens na participação da pesquisa; arquivamentos de informações, entre outros. Por fim, cabe salientar que a análise dos resultados pautou-se em referências bibliográficas atualizadas e ratificadas em obras publicadas em fontes de caráter científico e educacional.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em entrevista realizada com o diretor da EMEF Elza de Castro Scardine, do distrito de Santíssima Trindade, foi constatado que o número de alunos no ensino regular é o menor entre as duas escolas desta investigação e que há atendimento adequado quanto à locação dos alunos em salas de aula, assim como acompanhamento pedagógico individualizado. Além disso, inexistem problemas de indisciplina, evasão ou repetência no ensino regular diurno, não havendo, portanto, casos de remanejamento de alunos para EJA.





O diretor da escola informou também que, juntamente com as famílias, as quais participam ativamente na escola, realiza um trabalho de acompanhamento pedagógico e disciplinar de todos os alunos. Sendo assim, em sua gestão só ocorreu um caso de remanejamento de adolescente para a EJA, a pedido da família, já que o aluno recebera uma propriedade de herança de seu pai e decidira nela trabalhar com o plantio de café. Nesse caso, a situação restringiria seu tempo de estudo devido ao trabalho realizado na lavoura.

Outrossim, a escola não apresentava problemas com alunos envolvidos em drogas, alcoolismo e outras vulnerabilidades sociais; e a evasão na EJA, ainda que acontecesse, foi citada pelo diretor como ocasionada por sujeitos que não estão psicologicamente preparados nem motivados o suficiente para suportar a jornada de trabalho diurno e os estudos noturnos. Além disso, o diretor esclareceu que as turmas de EJA são em número reduzido, o que permite um acompanhamento individual do aluno por parte dos professores, ainda que a maioria destes precise de formação continuada para desenvolver atividades na EJA, reconhecendo isso como um fator de influência na evasão da modalidade na escola.

Em contrapartida, na EMEF Dr Nargem Abikahir, que se encontra localizada na sede do município; a diretora, que atua há poucos meses na escola, acredita que a escola esteja adequada ao número de alunos por turma, mas admite que a evasão acontece frequentemente, reduzindo muito rápido o total de alunos por turma, que de início, varia de 40 a 45 alunos no matutino. Apesar de afirmar que essa redução no total de alunos não se relaciona com problemas de indisciplina na escola, ela admite que há casos de remanejamento de alunos do ensino regular diurno para a EJA no noturno, e diz ainda, que embora saiba que esse procedimento não seja a solução para o problema disciplinar na escola, é inegável que este acaba sendo significativamente minimizado. Enfim, a diretora esclarece que o remanejamento para a EJA no caso de indisciplina é interessante, visto que os alunos transferidos encontram outros na sua faixa etária, e os conteúdos trabalhados têm mais a ver com a sua realidade. Adicionalmente, ela informa que, nessa escola, quando se faz o remanejamento por indisciplina, há um acompanhamento especial por parte da supervisão, coordenação e orientação escolar a fim de evitar problemas, e que a indisciplina dos





adolescentes na EJA não é o principal fator da evasão, mas contribui e muito para tal decisão dos adultos.

Com essas informações, a diretora confirma a evasão dos adultos na EJA devido a problemas geracionais, mas, mesmo assim, acredita que o remanejamento seja apropriado frente aos problemas de indisciplina, amparando-se no currículo EJA, sobre o qual ela afirma estar de acordo com a faixa etária dos alunos e com seus interesses, motivando-os ao estudo. No entanto, a grande maioria dos adolescentes remanejados também evade em um período de poucos meses, pois o currículo não é flexível nem segue uma estratégia de aplicação atraente ao adolescente desmotivado.

Quando esses jovens adolescentes chegam à EJA encontram um ambiente diferente do que frequentavam e precisam aprender a lidar com pessoas de diferentes idades, inclusive idosas, as quais se distinguem de seus grupos de convivência. “Essas mudanças, que não são desprezíveis, geram sofrimento. Por conta disso, muitas vezes esses ‘jovenzinhos’ voltam a abandonar o espaço da escola, criando-se, então, um novo ciclo de idas e vindas” (FERNANDES, 2008 apud SILVA, 2010, p.12).

Já no eixo escolar das coordenadorias dessas escolas, encontramos uma coordenadora com oito anos de experiência em EJA e um coordenador que também é pedagogo no ensino regular e da EJA. Nas entrevistas realizadas com cada um dos coordenadores, reafirmou-se que a EMEF Elza de Castro não possui problemas de evasão vinculada à multiplicidade de adolescentes na EJA pelo remanejamento de alunos do ensino regular; e quando isso acontece é por motivos de trabalho e não por indisciplina, de forma que essa não é causa de evasão nem para o adulto trabalhador nem para o suposto adolescente remanejado à EJA.

Por outro lado, na EMEF Nagem Abikahir, evidenciou-se o problema do constante remanejamento de adolescentes por indisciplina do ensino regular para a EJA, ocasionando o abandono por parte de muitos adultos trabalhadores que, por não conseguirem se concentrar, não alcançam índices satisfatórios de aprendizado e acabam vendo a escola como uma perda de tempo. Além disso, os adolescentes remanejados, em sua grande maioria desmotivados e desinteressados pelo estudo, também abandonam a escola quando não se adaptam ao novo ambiente e ao novo currículo. A coordenação dessa escola entende que o remanejamento do adolescente para a EJA apenas transfere o problema de um turno para outro, considerando





que tais educandos chegam ao período noturno agressivos tanto em palavras quanto em ações com o corpo docente.

Dito isso, a evasão na EJA em algumas escolas está relacionada a um conjunto de problemas, entre os quais se encontra a multiplicidade de adolescentes, sua indisciplina, seu vocabulário desregrado, além de outros fatores, tais como a falta de preparo dos profissionais da EJA, que são efetivos no regular e assumem a modalidade como extensão de carga horária. Percebe-se também que os alunos da EJA têm sido vistos sob o enfoque de carência escolar e idade avançada, e que eles ainda sofrem o estigma de que tudo o que desejam é um certificado de conclusão. Mas, é preciso entendê-los como sujeitos portadores de conhecimento, necessidades e limites, e não menos importante, valorizá-los e capacitá-los, dando-lhes condições para adentrar no mercado de trabalho. Destarte, eles não devem ser vistos como pobres coitados, mas sim, como batalhadores.

Já o adolescente remanejado tem sido equiparado ao trabalhador; visão essa mais uma vez equivocada, pois aquele se encontra visivelmente perdido dentre os seus pares: vê-se infantilizado pelo meio social, percebido no âmbito escolar como um adulto biologicamente falando; e, ao mesmo tempo, ainda sendo (na verdade) um aluno do ensino regular, submetido ao mesmo currículo e procedimento de ensino aplicado aos adultos. Para Arroyo (2005, p. 23)

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, destacam-se ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Ao questionar a coordenadora sobre quais ações poderiam minimizar os problemas geracionais, comunicacionais, culturais e de conflito de interesses, diminuindo assim, a evasão na modalidade EJA, ficou evidente em sua fala, que seria necessária uma reformulação dos conteúdos envolvendo projetos que visassem ao aprendizado e a uma maior participação da família, com o total envolvimento do corpo docente e pedagógico da escola. Por isso, que Freire (1991, p. 35) coloca que “[...] ouvir meninos e meninas, so-





ciedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc.” é uma escuta importante, no sentido de estar atento ao outro, a suas questões e a suas diferenças. Porém, do ponto de vista da coordenadora, a formação de turmas por objetivos comuns ao alunado seria inviável, visto que tal alternativa já fora efetuada pela escola EMEF Dr Nargem Abikahir no ano de 2012 para um grupo de 7ª série da EJA, resultando para a turma constituída de alunos juvenis, em um índice de evasão de cerca de 80%; e para a turma de adultos, um de 25%. Curiosamente, quando questionada, declarou que não se diferenciaram os currículos trabalhados nas salas.

Com relação a essa dicotomia nos resultados, não resta outra conclusão senão a de que a não adequação curricular aos perfis desses sujeitos ocasionou menor evasão para a turma de adultos, tendo em vista que o currículo era mais apropriado a seus objetivos, dado que o programa da EJA está voltado para o adulto trabalhador. Ao contrário, a outra turma, constituída de alunos juvenis, não teve seus anseios e expectativas atendidos pelo fato de que não houve adaptação de currículo ao seu perfil. Vale, ainda, observar que

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRARO, 2007, p.60 apud SILVA, 2010, p.11).

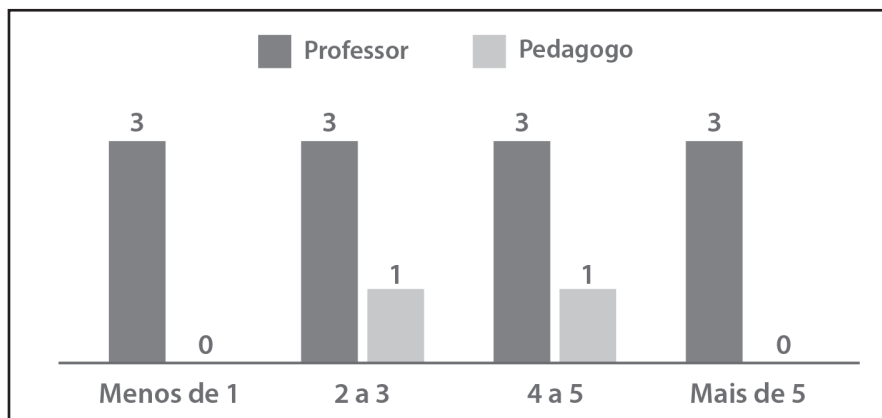
174 A pesquisa também foi realizada em forma de questionário com os professores e pedagogos efetivos nas duas escolas; dos 19 professores, 12 colaboraram com a pesquisa, sendo que apenas três dos que colaboraram pertenciam ao quadro da EMEF Elza de Castro Scardine. Todos os professores entrevistados possuem licenciatura plena na área de sua regência, e oito deles apresentam especialização na área de educação, o que reflete um quadro docente com um bom nível de formação. Além disso, observamos





dois professores como regentes do primeiro segmento da EJA (1ª a 4ª série) e dez do segundo segmento (de 5ª a 8ª série). Constatamos ainda que nove desses professores, assim como todos os pedagogos, atuam na EJA há mais de dois anos, sendo apenas três, pouco experientes na modalidade (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Dados da pesquisa

Mesmo com sua experiência na modalidade EJA, os professores, em sua grande maioria, possuem uma sobrecarga de trabalho de 60 horas semanais, o que os esgotam e os impossibilitam de realizar um trabalho na EJA diferenciado, que venha ao encontro das necessidades da escola, dos alunos e das famílias, sobretudo quando se trata de realizar planejamentos diversificados por faixas etárias para atender à diversidade que essa modalidade agora apresenta e impõe.

Segundo uma das coordenadoras entrevistadas, o despreparo dos docentes para trabalhar com alunos da EJA somado ao acúmulo de carga horária resulta em um trabalho que não condiz com o público dessa modalidade, distanciando-se da relação profissional necessária ao ensino; e conclui com tragicidade e tristeza, enquanto que lamenta a contradição imposta na singularidade das diferenças entre os espaços da docência e dos sujeitos EJA: “[...] caso não haja uma mudança, a EJA poderá ser extinta desta escola”.

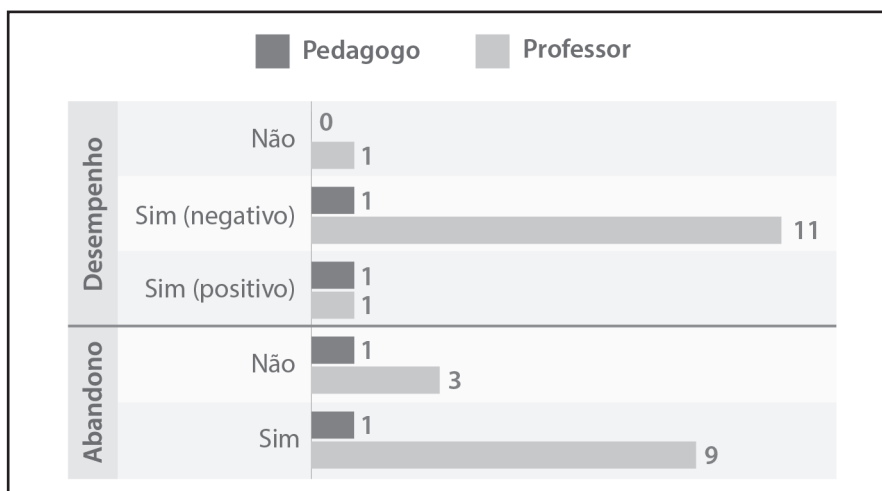
175

Nessa visão de precarização da docência, a juvenilização na EJA toma proporções exigentes, sobretudo quando se trata de alunos que foram



remanejados para o horário noturno devido à indisciplina e repetência para compor salas de adultos com permissão do Conselho Tutelar. A maioria dos docentes entende que tal medida à indisciplina na gestão escolar, ocasiona o baixo desempenho no desenvolvimento cognitivo do adulto trabalhador e o abandono da escola, o que corresponde, respectivamente, à opinião de 11 e nove professores ou 92% e 75% dos entrevistados dessa categoria (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Influência do Remanejamento de adolescentes sobre o abandono e desempenho do adulto



Fonte: Dados da pesquisa

Os pedagogos, por outro lado, dividem-se nas opiniões: um deles entende que a influência do remanejamento do adolescente no desempenho do adulto pode ser negativa e afirma que esses adolescentes “[...] não respeitam, são desinteressados, desistem no meio do bimestre”; Já o outro profissional acredita que a medida pode ser positiva, pois os jovens remanejados possuem muitas informações e seu tempo de aprendizagem é mais rápido, “[...] o que acaba influenciando os demais da classe, sem dizer que a reunião de conhecimentos teóricos dos mais novos e a prática/experiência dos mais velhos contribuem para uma aprendizagem de fato”. Realmente,

O convívio entre diferentes faixas etárias, do jovem com o aluno adulto pode ser enriquecedor, se tiverem incluídas as necessidades do aluno jovem:



tanto no que diz respeito à maior necessidade de movimentação na sala, quanto ao seu ritmo de aprendizagem, priorizando atividades que estimulem parcerias, em lugar da competição com os mais velhos, organizando atividades que promovam a reflexão sobre os valores e as condutas e que propiciem a formação de vínculos positivos e o respeito à forma de pensar, agir e sentir do outro (FERRARI; AMARAL, 2005, p. 13)

As justificativas dos docentes entrevistados para o baixo desempenho e a evasão do adulto trabalhador foram a ausência de respeito dos adolescentes para com colegas e professores; as infantilidades e intimidações e a falta de motivação do adulto trabalhador frente à falta de compromisso, indisciplina e indiferença dos mais jovens. Acrescenta-se a isso, a dificuldade de concentração em meio à desordem causada pelos mais jovens, configurando assim, um grave problema geracional. Entretanto há, ainda, um professor, que acredita não serem os adolescentes o fator determinante para a evasão do adulto e entende que “o aluno - trabalhador tem propósitos bem definidos e é capaz de socializar e influenciar o adolescente, alterando o perfil deste”.

Refletiu-se junto aos pedagogos sobre o fato de que no período noturno são mais frequentes os casos de alunos envolvidos com drogas, alcoolismo, prostituição e outras vulnerabilidades sociais, o que fragiliza o remanejamento do adolescente para a EJA como solução para o problema de indisciplina na escola, haja vista que o torna mais frágil diante dessas questões. Essa problemática dividiu opiniões, e enquanto um pedagogo afirmou que “no noturno não é lugar de despejar alunos problema do regular”, sendo a EJA uma modalidade para atender a adultos, o outro disse que:

O aluno - problema remanejado para a EJA já se encontra em idade defasada e tem amparo legal perante a constituição. Esse aluno será inserido em um turno e classe que possibilitará a ele, oportunidades de trabalho – seja aprendiz ou não – e convivência com uma clientela mais madura onde poderá, sim, adquirir também hábitos e valores benéficos antes não adquiridos (PEDAGOGO).

177

A opinião dos pedagogos divergem, muito provavelmente, devido ao fato de que um deles atua na escola nos turnos matutino e noturno e





acompanha casos de remanejamento de insucessos; enquanto que o outro atua em uma escola onde não há remanejamento de adolescentes para a EJA, e seu público, além de ser pequeno em número de alunos, é constituído por moradores da zona rural, envolvidos em um meio de trabalho comum a todos, indiferente da faixa etária que possuem. No entanto, podemos contrapor suas ideias às afirmações de Ferrari e Amaral que acreditam que tudo é uma questão de saber lidar com esse público diferenciado e priorizar as parcerias em detrimento da competição, para que haja um resultado positivo tanto para o adulto quanto para o adolescente.

Analisando, então, várias situações-problema da juvenilização na EJA discutidas no meio acadêmico (SILVA, 2010; DI PIERRO, 2005; ARROYO, 2006), tais como

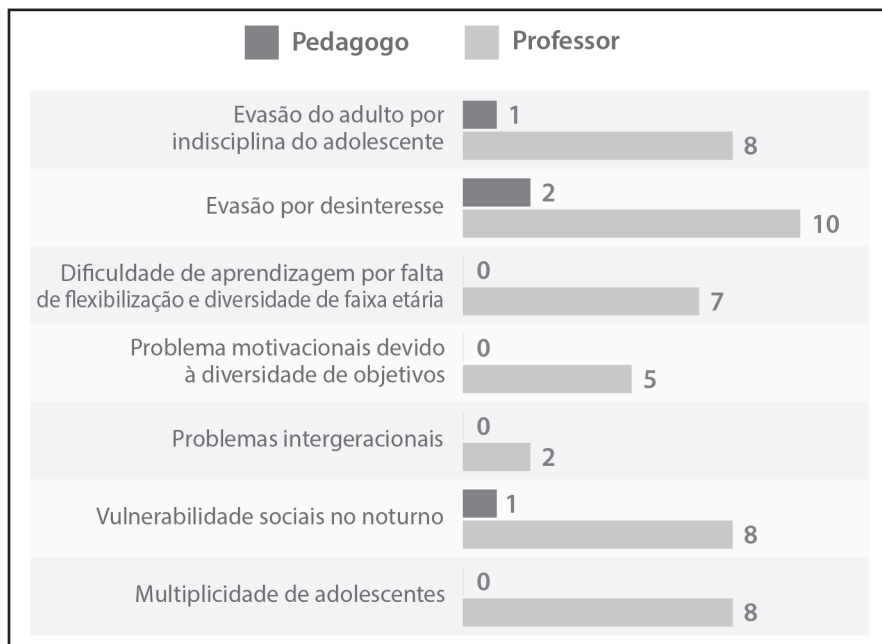
- a multiplicidade de adolescentes em sala de adultos trabalhadores;
- contato dos adolescentes com vulnerabilidades sociais mais frequentes no período noturno (alcoolismo, drogas, prostituição etc.);
- problemas geracionais causados por diferenças de valores, interesses, vestimentas, comunicação e outros;
- problemas motivacionais devido à diversidade de objetivos entre o adulto - trabalhador e os adolescentes remanejados;
- dificuldade de aprendizagem ocasionada pela falta de flexibilidade da metodologia aplicada em vista à diferença de faixa etária;
- evasão de alunos desinteressados;
- evasão do aluno adulto - trabalhador relacionada à indisciplina de alunos adolescentes, causada pela juvenilização na EJA;

os pedagogos e professores assinalam como pontos principais da EJA na rede municipal de Iúna, a evasão do adolescente remanejado do ensino regular por desinteresse e a evasão do adulto por indisciplina do adolescente, existência de vulnerabilidades sociais no noturno e multiplicidade de adolescentes (Gráfico 3).





Gráfico 3 - Situações-problema



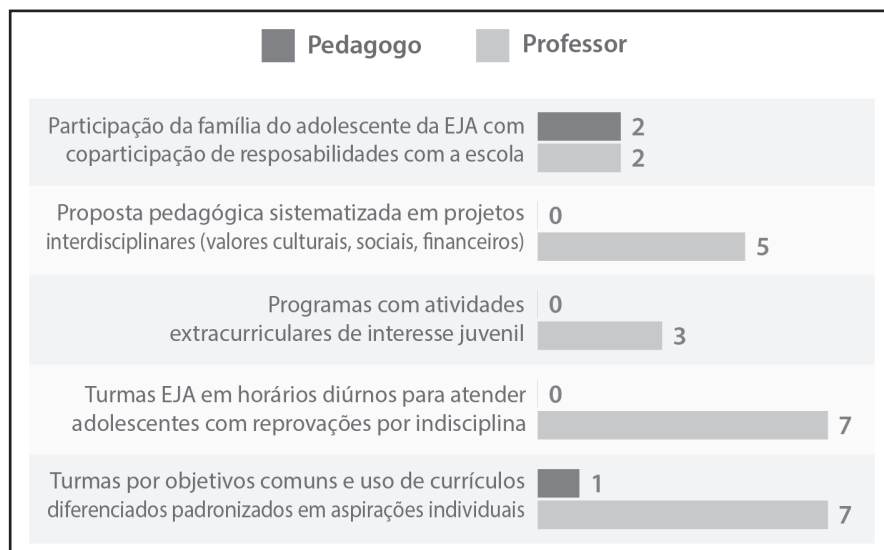
Fonte: Dados da pesquisa

Diante dos problemas mostrados, os entrevistados apontaram possíveis soluções (Gráfico 4), sendo uma das mais votadas pelos professores com o apoio de um pedagogo, a ideia de se fazer uma avaliação no instante da matrícula para uma classificação de turmas voltadas para objetivos em comum, a fim de possibilitar o planejamento de currículos diferenciados e com padrões que atendam às aspirações individuais para diminuir a evasão e garantir uma melhor qualidade no ensino e aprendizagem. Isso porque

[...] permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida, um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras (FREIRE, 1991, p. 82).



Gráfico 4 - Possíveis soluções



Fonte: Dados da pesquisa

A formação de turmas de acordo com os interesses do aluno no ato da matrícula também encontra respaldo nas reflexões de Pierre Bourdieu (2003, p. 153) quando acredita na idade como fato sociológico:

Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de existência, o mercado de trabalho, o orçamento de tempo, etc., dos jovens que se encontram já a trabalhar, e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes; de um lado, as imposições que só a solidariedade familiar pode atenuar um pouco, do universo econômico real; do outro, as facilidades de uma economia quase lúdica de assistidos, assente no subsídio, com refeições e alojamentos baratos, títulos de acesso a preços reduzidos ao teatro e ao cinema, etc.

Não seria a idade o determinante em interesses e comportamentos, mas os fatores sociológicos, uma vez que há diferenças entre o jovem que trabalha e o da mesma idade que tão somente estuda, como é o caso dos adolescentes remanejados nas turmas de EJA – uns por condições sociais e de trabalho, outros por indisciplina. Por isso que na divisão de turmas, antes de tudo, esses aspectos devem ser levados em conta.



Nessa conjuntura, a separação de turmas por objetivos com a devida reorganização curricular poderá contribuir para a motivação dos alunos, visto que os currículos tornar-se-ão mais significativos para cada público específico, e a diversidade poderá ser usada a favor da permanência do aluno na escola, não sendo mais um agravante para a evasão.

Nesse caso, as propostas curriculares e metodológicas se pautariam pela diversidade, heterogeneidade e flexibilidade. Isso significa que o currículo e a intervenção metodológica podem ser construídos com cada turma, considerando os diversos contextos (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 57).

Outra solução levantada aos problemas aqui analisados e igualmente votada pela maioria dos professores, apoia a proposta de promover a abertura de turmas de EJA em horário especial diurno voltada para o atendimento de alunos adolescentes provindos de reprovação por indisciplina. Essa proposta somada àquela de (re)pensar a proposta pedagógica de forma a sistematizar projetos interdisciplinares voltados para valores sociais, culturais e financeiros que possam funcionar como motivação ao aprendizado, indicada por cinco professores, demonstra uma preocupação em incluir esses adolescentes.

Da mesma forma, os pedagogos, em unanimidade, e dois professores recomendaram outra solução para os problemas diagnosticados, que vem a ser uma maior participação da família na escola, coparticipando das responsabilidades, pois aquela, muitas das vezes, não se posiciona como agente ativo na vida educacional dos filhos. Portanto,

Será necessário que as unidades escolares e os gestores das políticas educacionais se sensibilizem com essa urgência e se utilizem, para a elaboração de uma escola para esses jovens de 15 a 17 anos ainda no ensino fundamental, das possibilidades existentes na legislação, das políticas sociais de inclusão em curso, do acúmulo do movimento de educação popular, das experiências educativas inovadoras conduzidas pelos mais diferentes agentes (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 50).





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

Finalmente, alguns professores (três) entendem que a facilitação e criação de programas com atividades extracurriculares de interesse juvenil para esses adolescentes também implica a inclusão desses jovens através de propostas que atendam às necessidades da escola, assim como a formação do aluno cidadão participativo na sociedade. Essa é uma perspectiva de direitos sociais, o que

[...] significará não formar cidadãos do futuro, mas considerá-los como cidadãos no presente: conferir importância às relações sociais na escola; promover a apropriação do espaço e a reelaboração do espaço físico, das regras escolares, dos tempos, dos conteúdos (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 56).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aprofundamento teórico e a análise dos dados obtidos, é irrefutável que a matrícula e frequência na Educação de Jovens e Adultos é um direito tanto dos adolescentes, como dos jovens e dos adultos, no entanto, tornou-se evidente a necessidade de uma (re)configuração na EJA de forma a tornar o ensino e os conteúdos ministrados significativos ao seu público, o qual se adentra a cada dia mais na diversidade. Para que isso seja possível, é imperativo repensar o projeto político e pedagógico da escola, de maneira que possibilite uma reformulação na divisão de turmas, na proposta pedagógica e na adequação curricular.

Vimos que a EMEF Dr. Nargem Abikahir já aplicou a técnica de divisão de turmas por objetivos, todavia, a falta de adequações no currículo da EJA e de uma proposta pedagógica diferenciada gerou mais resultados positivos na turma de adultos trabalhadores do que na turma de jovens adolescentes.

182 Quanto à remoção de alunos adolescentes do ensino regular para a modalidade EJA como solução para a indisciplina, concluímos que tal ação não atinge os objetivos propostos, haja vista que eles continuam a ser excluídos do processo educacional, já que muitos sentem-se deslocados na turma de adultos ou ainda desprotegidos. E não menos importante, ao se verem diante do desinteresse, da falta de acompanhamento e da participação





da família no ambiente escolar, não alcançam um lugar de pertencimento na escola e acabam evadindo.

Porém, reiteramos que se a divisão de turmas e a reformulação do currículo for realizada em moldes mais significativos, levando em conta os sujeitos em questão, poderá colaborar para a permanência desse público na escola e para o desenvolvimento de seu interesse pelo aprendizado. Logo, para o município de Iúna no Espírito Santo, confirmam-se as hipóteses de que como medida a ser tomada em caso de urgência para a EJA, tem lugar a divisão de turmas baseadas em objetivos comuns e a formação de turmas de EJA em horário diurno para alunos remanejados do ensino regular.

Através dos estudos dos teóricos, percebe-se que desde o início da formação do projeto EJA, pesquisadores e educadores propõem um trabalho fundamentado nos valores do educando, de modo que o aprendizado seja relevante para eles. No entanto, a falta de capacitação de profissionais para atuar com a diversidade inerente a essa modalidade torna o estudo ora significativo para adultos trabalhadores, ora significativos para os adolescentes do ensino regular, o que contribui expressivamente para a evasão de ambos.

No desafio de garantir a todos os sujeitos, o direito à educação, acreditamos ser necessário atribuir um valor maior às relações sociais e familiares na escola, além de promover uma consciência do que se faz, compartilhando a apropriação dos espaços e tempos escolares, com ações para a discussão dos conteúdos em uma perspectiva social, cidadã e inclusiva.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2001.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Ed. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda. Lisboa, 2003.





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. **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: 15 mai. 2012.

_____. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2012.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUENO, M. R. **Olhares de alunos de EJA em espaços segregados:** Práticas educativas que buscam a inclusão. *In:* Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10, 2009. Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: ENPEG, 2009. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20%2853%29.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CARVALHO, R. V.A **Juventude na Educação de Jovens e Adultos:** Uma Categoria Provisória ou Permanente? *In:* IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9., 2009. Paraná: Anais eletrônicos... Paraná: PUCPR, 2009. p. 7803-7815. Disponível em: <http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2013.

DAYRELL, J. ; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. **Os jovens de 15 a 17 anos:** características e especificidades educativas. *In:* BORGES, Edna Martins. (Coord.). Caderno de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8301&Itemid=>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.





DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

FERRARI, S. C.; AMARAL, S. **O aluno de EJA: Jovem ou adolescente?** Revista da Alfabetização Solidária/ Alfabetização Solidária. V. 5, n. 5, 2005. São Paulo: Unimarco, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á prática educativa.** 40. IM. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos.** Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANSUTTI, M. A. **Orientações Educacionais.** In: BORGES, Edna Martins. (Coord.). Caderno de Reflexões: Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação. 2011. 198p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8301&Itemid=>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

SILVA, J. L. da; MENDONÇA, M. L. L. de; FREITAS, R. M. P. de. **Entre identidades e saberes: Refletindo sobre os desafios da juvenilização na EJA.** In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007. Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: UNICAMPI, 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss11_06.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2013.

SILVA, L. S. G. da. **Juvenilização na EJA: Experiências e desafios.** 2010. 108 p. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27414>>. Acesso em: 10 ago. 2013.





PONCEM, Vidomíria Dias de
REIS, Helaine Barroso dos





7 | EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROEJA NO TERRITÓRIO VENDANOVENSE

Liliana Grecco Pereira¹

Maria José de Resende Ferreira²

INTRODUÇÃO

Sabe-se que ainda hoje, os livros, a cultura, a mentalidade e os estudos disponíveis sobre a África e sobre os negros são impregnados de ideias eurocêntricas, desfigurando e desumanizando sua história. Essas ideias (pré) conceituosas repletas de estereótipos e racismo escondem do mundo a real história do continente africano e dos afrodescendentes. Dentre os vários conceitos que subestimaram o passado africano, podem ser mencionados o processo de colonização e a escravidão. A partir de então, surgem “estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia” (KI ZERBO, 2010, p.21). Conforme esse autor,

Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros” para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores; e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro. Esse processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada (KI ZERBO, 2010, p. 21).

187

1 E-mail: lilagrecco@gmail.com

2 E-mail majoresende@yahoo.com.br





PEREIRA, Lílilana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Assim, o preconceito, o racismo e a discriminação são um problema sócio - histórico, arraigado na mentalidade da sociedade brasileira. Logo, seu desarraigamento passa também obrigatoriamente pela intervenção educativa. Surge então a necessidade de refletirmos como as questões das relações étnico-raciais são tratadas no meio educacional, pois, parafraseando Paulo Freire (2011), cremos que a educação não transforma o mundo, educação muda pessoas, e pessoas transformam o mundo.

Nesse sentido, defendemos que a história da África deve ser reescrita, “e isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada” (KI ZERBO, 2010, p. 31). Para esse autor, essa situação ocorreu pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Ainda, conforme o mesmo autor,

Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI ZERBO, 2010, p. 31).

Nessa conjuntura, não é de se assustar com o lugar secundário e mínimo que a história africana ocupou no contexto geral da humanidade e das civilizações. Diante dessa realidade, a presente pesquisa levanta a problemática de como a questão étnico - racial é abordada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Assim, o objetivo principal a ser desenvolvido pelo texto revela-se na tentativa de investigar a respeito do papel das disciplinas de história, filosofia, sociologia, português/literatura e artes no que concerne à educação das relações étnico - raciais nas salas de aula do Proeja em Administração campus Venda Nova do Imigrante, tendo como base a lei nº 10.639/03³.

3 Sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. O documento que embasa o bojo dessa lei e indica orientações para o seu devido tratamento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações





Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 que busca em seu bojo a reparação, o reconhecimento e a valorização do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no sistema educacional, exige que os docentes tenham uma formação crítica sobre o continente africano para a desconstrução de paradigmas obsoletos impregnados na história e cultura africana. Desde que essa Lei foi estabelecida, houve muita discussão e questionamento, tudo no sentido de “como aplicar a lei”. Além do entrave de não “conhecer o tema”, segundo Wedderburn (2005), a obrigatoriedade do ensino da história da África na rede oficial de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar para o conjunto de sua população, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Além disso, o estudo sobre a necessidade da formação profissional relacionada à temática africana é um campo complexo, com dilemas e conflitos, já que tais profissionais vivenciam a realidade da difícil missão de ensinar o desconhecido. Podemos então, apontar como principal hipótese que as aparições que cercam o continente africano apenas estão escondidas por um conjunto de estereótipos e teorias raciais, que na verdade, é uma imagem da ignorância e do desconhecimento.

1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DO PROEJA

Na contemporaneidade, observamos um cenário de amplas e velozes transformações, sejam de ordem econômica, social ou política e, consecutivamente, a educação e suas concepções passam por impactos expressivos. Conforme Álvaro Vieira Pinto (1987, p. 29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Dessa maneira, tanto as práticas pedagógicas quanto as teorias educacionais vigentes desenvolvem-se segundo os protótipos dominantes num dado momento histórico. Assim, perante um contexto de precisão de objetivar às demandas do exercício da cidadania,

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE-CP 003/2004). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.





PEREIRA, Lílilana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

o Estado brasileiro reconhece⁴ a necessidade da implantação de políticas afirmativas, buscando promover a justiça, a inclusão e a superação das mazelas sociais. Pensando nisso, o Brasil tem promovido intensos programas de políticas afirmativas que visam a corrigir e a reconhecer conjunturas de direitos que foram negados ao longo da história.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, [s.d.])

Nesse sentido, após a Constituição de 1988, essa situação vem se modificando, principalmente porque “o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direitos com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2004, p. 7). Apesar de as ações afirmativas buscarem em seu cerne, reconhecimento de um passado histórico marcado por desigualdades, ainda paira no sistema educacional uma ideologia de descaracterização em relação ao negro, que sofreu/sofre os perversos efeitos da discriminação, do racismo e do preconceito por séculos de opressão, colonização e escravidão, criando a posteriori, uma sociedade violenta de mentalidade mimética, uma sociedade “afeita à cópia das ideias e teorias de seus colonizadores e incorporada dos preconceitos e métodos de violência dos mesmos” (FICHTNER *et al*, 2012, p. 7).

As políticas públicas educacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse contexto vêm ganhando espaço na sociedade brasileira, além da crescente discussão em torno das singularidades dos atores que compõem o âmago dessa modalidade de ensino. Logo, repensar a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e

4 A luta e o protagonismo do movimento negro no Brasil e dos intelectuais negros na posição destas políticas. “A disponibilização destas inteligências é necessária para a qualificação da mobilização social da população negra, concomitantemente com a qualificação de uma produção acadêmica inextricavelmente fundida com a práxis do movimento negro” (FORDE, [s.d.])





Adultos em âmbito antirracista requer atitudes democráticas, ou seja, ações e projetos direcionados exclusivamente para esses sujeitos. Surge então a necessidade de possibilitar a inserção do debate sobre a questão étnico-racial, não apenas como tema transversal⁵, mas como discussão, problematizações e vivências. Afinal,

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que veem. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Abertos à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL, 2006, p.5).

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de ampliação de vagas no sistema público de ensino no Brasil direcionado ao sujeito jovem e adulto, em 2005 o Governo Federal instituiu o primeiro Decreto do Proeja Nº 5.478⁶, de 24 de junho de 2005. Posteriormente, esse é substituído pelo Decreto Nº 5.840⁷, de 13 de julho de 2006, promovendo mudanças que ampliam o primeiro decreto com a inclusão da oferta dos cursos do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA. A partir do exposto, o Proeja tem como perspectiva, a

5 Segundo Nilma Lino Gomes (2007) citado por Forde (2011), a diversidade é localizada na parte diferenciada dos currículos, que sabemos, hierarquicamente ocupa lugar menor do que o núcleo comum. “Elas podem até mesmo trazer uma certa variedade, um novo brilho, mas não são consideradas como integrantes do eixo central”, diz Gomes (2007, p. 29).

6 DECRETA: Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

7 DECRETA: Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

integração da educação profissional à educação básica, procurando assim a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, à luz de tornar o trabalho algo criador e transformador do ser humano, e não algo alienante, tendo como fundamento, a conexão “entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 7). Como descrito no Documento Base do Proeja,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse contexto, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - com a aprovação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, e por isso, o sistema educacional vem promovendo a valorização da contribuição africana na sociedade brasileira, destarte “a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência” (ZERBO, 2010, p. 31). Essa lei é de suma importância não só para o sistema educacional, como também para todos os setores sociais, pois acredita-se que ela irá proporcionar um espaço de diálogo e de aprendizagem, visando a elucidar as contribuições do negro no Brasil em suas diferentes áreas: política, econômica e social. Ademais, contribuirá para o processo de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “em que são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, e também, as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2009, p. 8).





Repensar o Proeja à luz da educação antirracista requer atitudes mais democráticas e implementação de ações e projetos que vislumbrem a valorização da diversidade. Portanto, é necessário pensar em um currículo capaz de abarcar as questões que as Leis 10.639/03 e 11.645/08⁸ trazem em seu escopo, pois apesar de alguns avanços terem ocorrido no currículo, eles ainda são muito incipientes, uma vez que o Estado brasileiro desenvolveu ao longo de sua evolução, um modelo de sociedade excludente em relação aos negros e aos indígenas, os quais no decorrer da história, têm encontrado empecilhos para ingressarem e permanecerem nas escolas. O que está sendo proposto na educação brasileira não é uma substituição do foco étnico - europeu por um africano, e sim, uma ampliação do conteúdo histórico disponibilizado nas escolas para a diversidade cultural, racial, social e econômica do país.

Pretende-se assim, uma abordagem mais verdadeira e ética, tornando possível a formulação de um conceito menos racista e preconceituoso, em que os alunos são induzidos ao conceito de país com múltiplas culturas, permitindo então, a eliminação de estereótipos que outrora eram propostos. A lei 10.639/03 propõe, juntamente com as Diretrizes Curriculares, a complementação da história e não a simples inclusão de conceitos relacionados aos afro-brasileiros. “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.14).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório surgiu da necessidade de elucidar como a História e Cultura Africana e Afro-brasileira estão sendo

8 Posteriormente, com a publicação da Lei 11.645/08 alterando a Lei 10.639/03, veio o fortalecimento de que os indígenas e os negros coexistem com problemas de mesmo nível, embora cada qual com a sua subjetividade. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 ago. 2013.





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

geradas nas salas de aula do Proeja em Administração campus Venda Nova do Imigrante a partir da Lei nº 10.639/03. Os dados foram coletados através de questionários aplicados aos alunos e de entrevistas semiestruturadas para o coordenador, a pedagoga e os professores do Proeja. Foram aplicados cinquenta e um questionários para três turmas de alunos do Proeja (N1 4º ano; N5 3º ano; N8 2º ano). Para caracterizar os sujeitos que compõem as turmas do Proeja em Administração campus Venda Nova do Imigrante, foram aplicados questionários com questões de múltipla escolha e discursivas de opinião, nos quais, buscava-se, de modo sucinto, os aspectos econômicos, sociais e étnicos. Entrevistaram-se cinco professores, das disciplinas de Artes, História, Português/Literatura, Filosofia, Sociologia, além do coordenador e da pedagoga do curso, dando ênfase às características relevantes para a caracterização da equipe pedagógica e as práticas desenvolvidas para a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas salas de aula do Proeja. Para esse estudo, foi imprescindível criar uma base de referências teóricas a fim de embasar a discussão e a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Aos usar questões discursivas, buscamos “dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ apud BOGDAN e BIKLEN, 1986, p. 13).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 QUEM SÃO E O QUE FALAM OS SUJEITOS EDUCANDOS DO PROEJA ACERCA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Num total de 73 alunos matriculados no Proeja, 51 responderam ao questionário, sendo esses alunos das três turmas, N1 4º ano, N5 3º ano e N8 2º ano. Ao analisar o gráfico de gênero no Proeja, percebe-se uma predominância do sexo feminino com 65%, algo bastante significativo para o município de Venda Nova do Imigrante, que possui 49,5% de mulheres residentes no município, num total de 20.447 habitantes segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Isso demonstra que mesmo sendo minoria no município, as mulheres são a

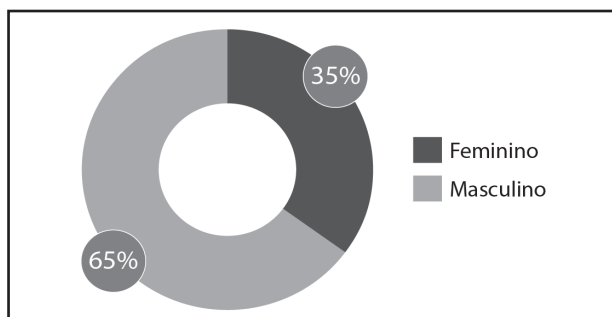




maioria nas salas de aula do Proeja no campus Venda Nova do Imigrante. Ademais, como afirma Ferreira (2013), a conclusão da escolaridade “em qualquer modalidade de educação, é requisito fundamental para o crescimento das mulheres em todas as esferas sociais”,

[...] neste sentido, as políticas públicas do atual governo na implantação e consolidação do PROEJA, que desde 2006 desenvolve ações de qualificação profissional articuladas com a elevação da escolarização específica para o público trabalhador oriundo das camadas populares devem levar em consideração as especificidades da clientela feminina (FERREIRA, 2013, p. 12).

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

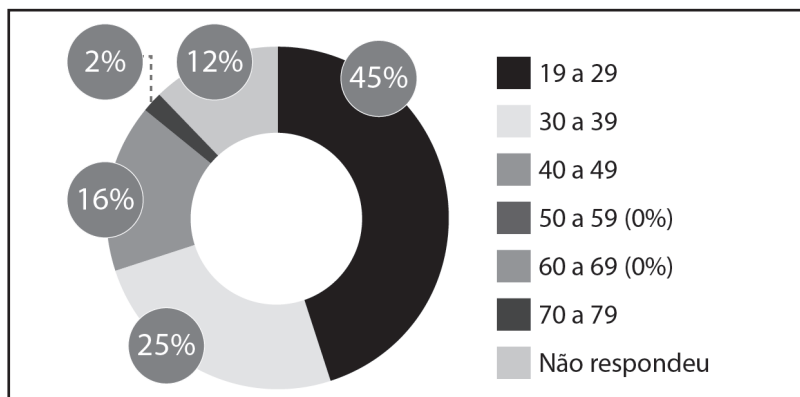
O gráfico 2 indica-nos que a faixa etária dos alunos é bastante heterogênea, apresentando desde jovens de 19 anos até adultos de 70 anos, o que corrobora a diversidade etária presente nas salas de aula do Proeja. Porém, podemos perceber uma parcela significativa de jovens, que corresponde a 45% do total dos que responderam ao questionário. Percebe-se então,

um público cada vez mais heterogêneo do ponto de vista geracional, com aumento paulatino da presença de jovens, quer seja pela busca da EJA como estratégia mais rápida de conclusão do ensino médio, quer como resultado de exclusão implementada pelas escolas de ensino regular (SILVA, 2009, p.211).



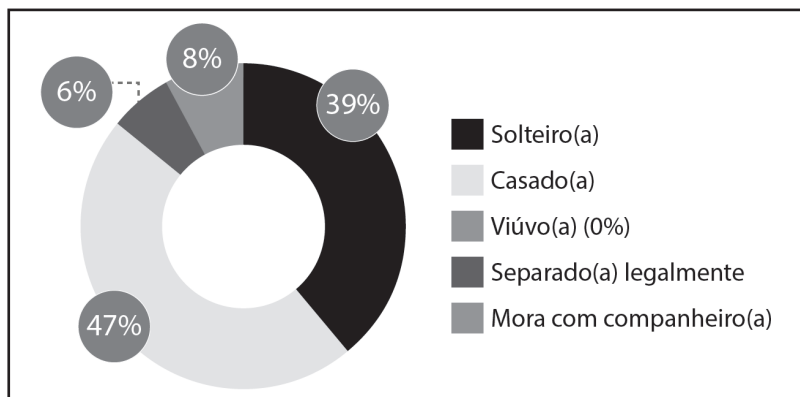
No que se refere à situação conjugal dos alunos pesquisados, vimos que grande parte dos alunos é casada (47%) e 39% são solteiros. A partir desses dois dados, idade e situação conjugal, concebemos uma das funções da EJA, que é a função reparadora, função esta que visa a permitir o acesso a todos os jovens e adultos, que por algum motivo tiveram que abdicar da escola, oportunizando a eles, a mudança dessa realidade e o reconhecimento da igualdade ontológica, de maneira que a posteriori, tenham o direito de reconquistar sua emancipação social.

Gráfico 2 - Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Gráfico 3 - Situação Conjugal

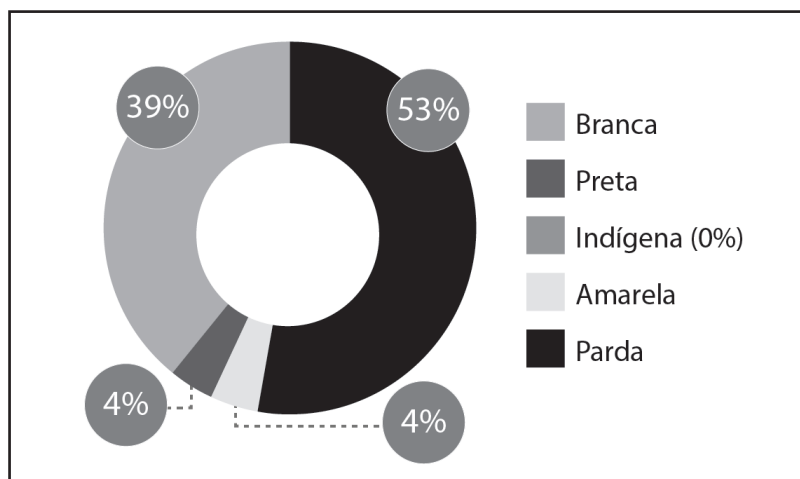


Fonte: Dados da pesquisa (2013)



Quanto à questão de raça e preconceito, representada nos gráficos 4 e 5, nota-se que a maioria dos estudantes caracterizou-se como branca, algo atípico para o público da EJA e do Proeja, pois segundo estudos⁹, essa modalidade de ensino atende majoritariamente aos negros que foram excluídos do sistema educacional, principalmente em decorrência do passado histórico. Entretanto, tal fato pode ser explicado devido à região de Venda Nova do Imigrante ter sido colonizada por imigrantes italianos a partir do final do século XIX e início do século XX, logo, a população predominante no município é branca. Apesar de 53% da composição das turmas serem constituídas de pessoas brancas, 92% dos pesquisados revelaram que existe preconceito racial no Brasil.

Gráfico 4 - Cor/Etnia



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

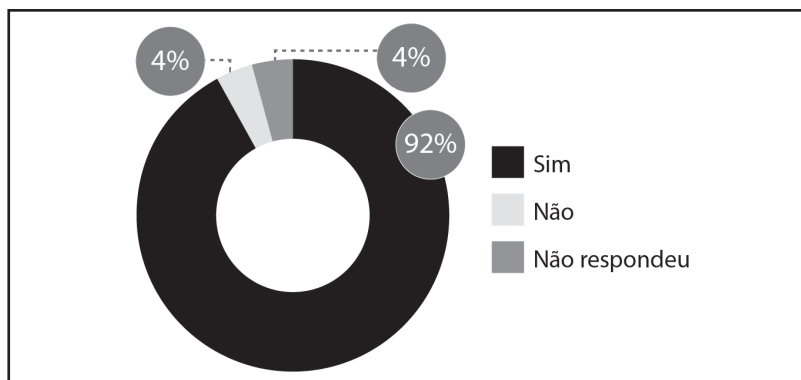
9 Segundo o documento Base do Proeja (2007) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) produzidas pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).





PEREIRA, Líliliana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Gráfico 5- Preconceito racial



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Quando indagamos os alunos sobre o preconceito racial no Brasil, a opinião deles são bem condizentes na tabela 1 com os dados do gráfico 5.

Tabela 1 - Você considera que existe preconceito racial no Brasil?

| Opinião | Número de alunos |
|--|------------------|
| Existe, pois eu mesma já sofri, e infelizmente meus pais não tiveram a capacidade de me preparar para isso. | 1 |
| Na maioria das entidades que frequento ou visito são pouquíssimos os de cor negra que exercem alguma função. | 1 |
| Pois as pessoas carregam esses pensamentos de épocas passadas. | 1 |
| Pois infelizmente existem pessoas de mente atrasada, que dão importância à cor ou classe social e não aos verdadeiros valores. | 1 |
| Os negros são muitos discriminados mesmo se eles estudarem e se formarem na faculdade. | 1 |
| Sou negra e os moradores em sua maioria em VNI são italianos e racistas. | 1 |
| A cor representa uma certa rejeição na inclusão social brasileira. | 1 |
| Pessoas mesquinhas, sem opinião formada. | 1 |
| Outras. | 29 |
| Não respondeu. | 14 |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)





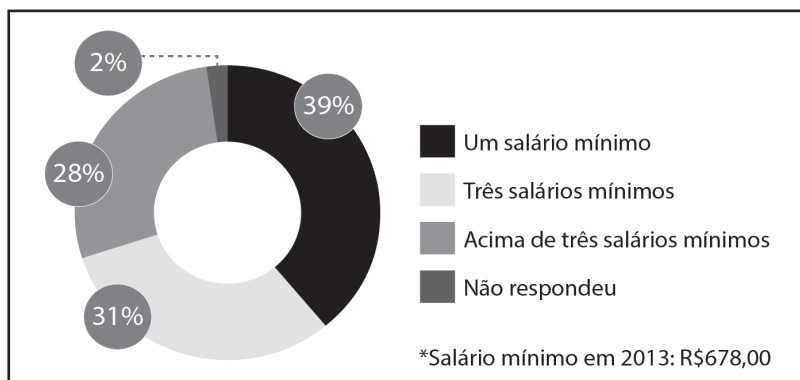
Segundo os dados produzidos, constatou-se que os assuntos referentes às questões étnico-raciais devem ser abordadas, independente da composição étnico-racial da população a quem o ensino se destina,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 12).

Os gráficos 6 e 7 trazem aspectos imprescindíveis para nos aproximarmos dos motivos de retorno desses jovens e adultos à escola e da escolha da qualificação profissional por eles almejada. Como percebemos, esses gráficos se referem à renda mensal familiar e à atividade remunerada. Neles, encontramos uma expressiva diferença do perfil socioeconômico entre os alunos do Proeja; 39% dos pesquisados possuem renda familiar de um salário mínimo, o que corresponde a R\$678,00 no ano de 2013; 31% possuem renda familiar de três salários mínimos, e 28%, acima de três salários mínimos. No tocante ao tipo de atividade remunerada que exercem expressa no gráfico 7; 74% dos alunos trabalham de carteira assinada, 18% exercem trabalho informal, e 8% são autônomos. Esses dados revelam a quantidade de trabalhadores inseridos nas turmas do Proeja. Para Saviani (1989), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo “na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto” (SAVIANI, 1989, p. 1-2), desse modo, trabalho e educação se entrelaçam na formação como uma ação humanizadora por meio do desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

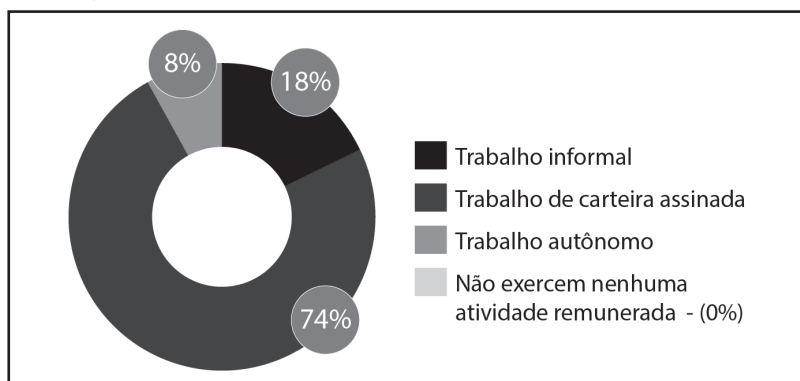


Gráfico 6 - Renda Mensal Familiar



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Gráfico 7 - Atividade Remunerada



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Esses resultados indicam que apesar de 74% dos alunos exercerem atividade remunerada de carteira assinada, a renda mensal familiar de 39% corresponde a um salário mínimo, o que nos leva a concluir que a maioria desses alunos desempenham atividades de baixa remuneração, principalmente em decorrência da pouca escolaridade e são pertencentes a famílias que não dispõem de grande poder econômico. Para corroborar esses dados, trazemos a discussão do Documento Base do Proeja, o qual aponta que “a sociedade brasileira não consegue reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das



crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola” (BRASIL, 2007, p.13). Ainda trazendo a reflexão feita no Documento Base do Proeja

Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL 2007, p.11).

Nas tabelas 2 e 3, podemos observar outra realidade de uma sala de aula do Proeja, ou seja, os motivos de retorno à escola e de opção por um curso técnico. Entre as respostas mais comuns, notamos que o público do Proeja afirma ser essencial a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, pois visualizam qualificação profissional e conclusão do Ensino Médio num tempo de estudo menor, ou seja, uma oportunidade compensadora para quem ficou excluído do ensino regular, vendo assim, um futuro melhor para os filhos, pois aproximadamente 57% dos entrevistados já os possuem.

Tabela 2 - Por que voltou a estudar?

| Opinião | Número de alunos |
|---|------------------|
| Porque gostaria de ter um curso técnico. | 1 |
| Pela oportunidade que foi oferecida no campus. | 1 |
| Para buscar melhorar profissionalmente e terminar o Ensino Médio. | 1 |
| Voltei a estudar porque não tive a oportunidade quando era adolescente. | 1 |
| Para concluir o Ensino Médio e ter um ensino técnico para exercer uma melhor profissão. | 1 |
| Ter diploma e conhecimento de Técnico em Administração. | 1 |
| Requisitos do mercado de trabalho. | 1 |
| Terminar o Ensino Médio com o Técnico em Administração, boa oportunidade. | 1 |
| Outras. | 43 |

201

Fonte: Dados da pesquisa (2013)





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Tabela 3 - Por que optou estudar Curso Técnico em Administração Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Proeja?

| Opinião | Número de alunos |
|---|------------------|
| Porque não tinha condições de fazer uma faculdade. | 1 |
| Aliar a conclusão do Ensino Médio a uma qualificação. | 1 |
| Por facilitar o término do Ensino Médio e já sair com o diploma de técnico. | 1 |
| Porque viabiliza a conclusão do Ensino Médio juntamente com o técnico profissionalizante. | 1 |
| Por ser um curso com formação específica. | 1 |
| Para ter melhores oportunidades no futuro. | 1 |
| Porque eu precisava fazer o Ensino Médio, e agregar também um curso técnico seria muito importante. | 1 |
| Porque além de concluir o Ensino Médio, saio com o curso técnico e isso é muito importante para o meio de trabalho. | 1 |
| Outras. | 41 |
| Não respondeu. | 2 |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

O Programa objetiva colaborar para a superação do quadro “[...] da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados em 2003, em que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental, e apenas 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA” (BRASIL, 2007, p. 15). É, portanto,

[...] fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL 2007, p. 11).

202

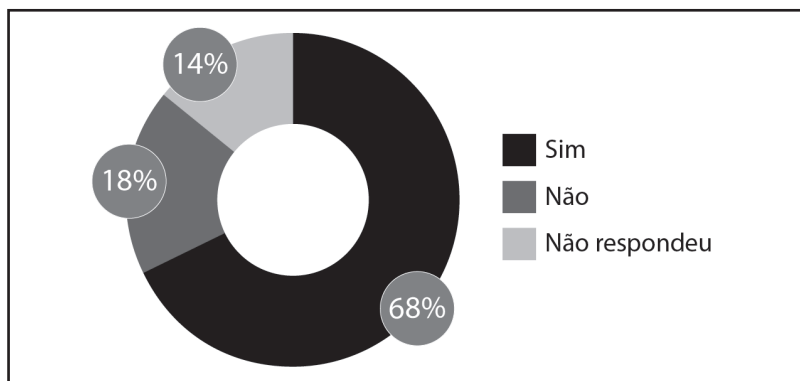
No gráfico 8, questionando os alunos se durante o curso Técnico em Administração do Proeja estudaram temas relacionados ao negro, 68% dos alunos que responderam ao questionário, afirmaram que sim. Isso é muito significativo para a discussão em voga, pois, sabemos que no sistema





educacional em geral, há uma ausência dos estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, principalmente por ser uma historiografia marcada por “esquecimentos” e silenciamento em relação à temática. O historiador Clovis Moura (1990) afirma que “[...] o negro, no particular, é o grande desconhecido. Durante todo o percurso da nossa história, a sua contribuição tem sido negada direta ou veladamente, e apenas destacadas as suas qualidades como escravo, produtor de uma riqueza de que não participava” (MOURA,1990, p.12).

Gráfico 8 - Durante o curso, você já estudou/ou estuda temas relacionados ao negro?



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Desse modo, os 68% que afirmaram que já estudou/ou estuda temas relacionados aos afrodescendentes no gráfico 8 apontam as disciplinas de história, artes e sociologia como as que abordam com mais frequência a temática. A Lei 10.639/03 no parágrafo 2, estabelece como as disciplinas vetores dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira as seguintes: Educação Artística, Literatura e História. Podemos notar então que há quase um acordo entre o que a lei estabelece e a realidade vivenciada nas salas de aula do Proeja em Venda Nova do Imigrante. Contudo devemos destacar que essa temática não dever ser de uma ou outra disciplina, é algo maior que isso, deve ser um projeto de escola, de comunidade e de sociedade.





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Tabela 4 - Em quais disciplinas estudou/estuda temas relacionados ao negro?

| Opinião | Citada por alunos: |
|-------------------------|--------------------|
| História | 28 vezes |
| Artes | 14 vezes |
| Português/Literatura | 5 vezes |
| Filosofia | 7 vezes |
| Sociologia | 13 vezes |
| Geografia | 2 vezes |
| Recursos Humanos | 1 vez |
| Comunicação Empresarial | 4 vezes |
| Outras | 0 vez |
| Não respondeu | 16 |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Para ratificar nossos dados, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e notamos que ele traz as questões das relações étnico - raciais em seu currículo nas disciplinas estudadas (Artes; História; Literatura/Português; Filosofia e Sociologia). Entretanto, é importante apontar que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira encontra lugar de destaque nas ementas das disciplinas de história, artes e sociologia, exatamente como apontaram os resultados da tabela 4. Após averiguar as disciplinas que abordam a temática em sala de aula, buscamos na tabela 5, diagnosticar como ocorre essa abordagem; e através das opiniões dos alunos, constatamos que as discussões em torno das questões étnico - raciais são abordadas nas mais diversas metodologias possíveis e em suas várias vertentes, como podemos observar na tabela abaixo.





Tabela 5 - Como são feitas essas abordagens? (Parte 2)

| Opinião | Número de alunos |
|--|------------------|
| São feitas reflexões sobre os tempos da escravidão, e vemos que até os dias atuais, há negros que se encontram nessa situação; | 1 |
| De forma esclarecedora e enriquecedora para todos, sem menosprezar ninguém; | 1 |
| Já vimos como funciona o sistema de cotas e vimos que, historicamente e atualmente, pouca coisa mudou; | 1 |
| Pesquisa sobre costumes, religião, cultura; | 1 |
| Temas com debates e textos; | 1 |
| Trabalhos, palestras, teatros; | 1 |
| Slides, aulas expositivas; | 1 |
| Vídeo aulas, filmes; | 1 |
| Outras | 24 |
| Não respondeu | 19 |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

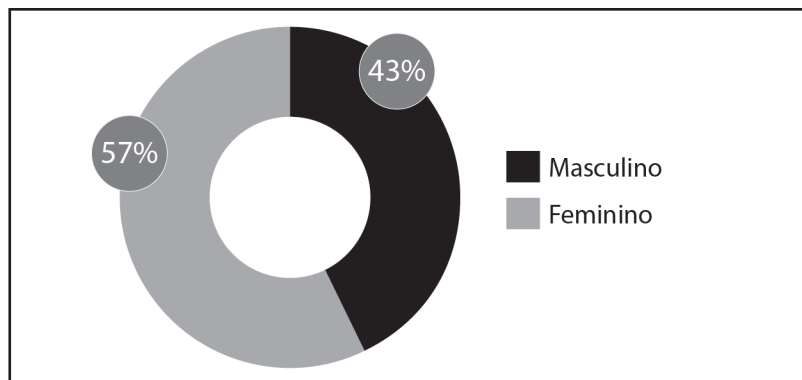
Nesse todo, reconhecendo a heterogeneidade dos educandos presentes no Proeja Ifes campus Venda Nova do Imigrante bem como as questões levantadas a respeito das relações raciais estabelecidas no bojo do curso, inferimos que a apreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA e no Proeja ocorrem lentamente, na articulação com as relações sociais de classe, gênero, cultura, trabalho e idade. Podemos considerar que essa articulação pode ser encarada como um grande desafio na construção do conhecimento teórico sobre o negro no Proeja, na medida em que o docente leva para a sala de aula a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena tendo por objetivo romper com atitudes e valores nocivos que rodeiam o afrodescendente, seja no comportamento de alunos, na informação veiculada pela mídia, no livro didático e em quaisquer outras atitudes camufladas de discriminação e segregação, pois “é urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões formativas nos tempos e espaços escolares, nas relações que são constituídas no cotidiano. Pensar uma escola inclusiva é conferir relevo ao sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia” (CUNHA; SILVA, 2004, p. 181).



3.2 QUEM SÃO E O QUE FALAM OS DOCENTES E A EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROEJA ACERCA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS ¹⁰?

No gráfico 9, analisamos o gênero dos 7 entrevistados¹¹ e observamos que a maioria é feminino com 57%, algo típico da sociedade brasileira, em que o exercício da docência é em sua maioria preenchido por mulheres. No gráfico 10, a composição da cor/etnia dos entrevistados é em sua maioria pardos com 43% e negros com 29%, pertencentes, portanto, à população negra. Ao compararmos a cor/raça dos alunos e da equipe pedagógica, notamos que há uma diferença: enquanto os alunos ocupam 53% da população branca demonstrada no gráfico 4, os entrevistados da equipe pedagógica e professores correspondem a 72% entre pardos e negros. Os dados permitem afirmar que tal fato pode ser explicado devido à maioria dos alunos serem originários do município de Venda Nova do Imigrante, de colonização italiana, enquanto que os sujeitos da equipe pedagógica e professores moram no município devido ao cargo que ocupam no Ifes, mas a maioria é originária de outras localidades.

Gráfico 9 - Gênero



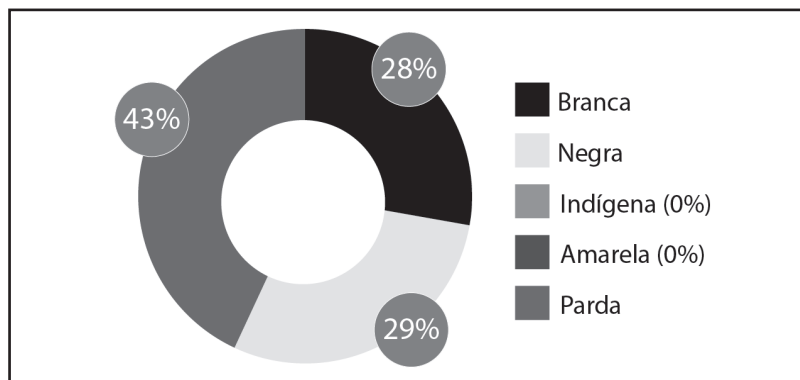
Fonte: Dados da pesquisa (2013)

¹⁰ Os nomes usados nas entrevistas são fictícios e fazem alusão a personalidades afrodescendentes

¹¹ Coordenador, pedagoga, e os professores de história, artes, português/literatura, filosofia e sociologia



Gráfico 10 - Cor/Raça



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

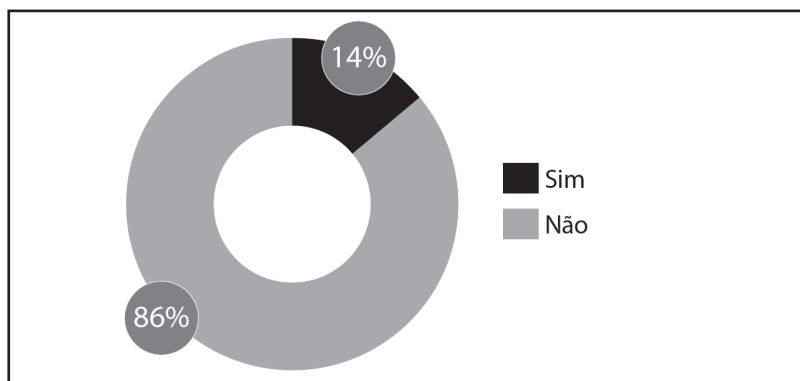
Sobre a formação específica para atuar na EJA ou no Proeja expressa no gráfico 11, notamos que há uma grande porcentagem da equipe pedagógica (86%) que atua no Proeja, mas que não possui formação específica para esse público. Assim, é válido mencionar que, como as outras modalidades de ensino exigem o pré-requisito de ser habilitado no cargo ao qual se deseja, seria fundamental que para atuar na EJA e no Proeja, também fosse exigida formação específica, “porque é por meio de uma formação, assim pensada, que se interfere na realidade educativa e se produzem, se modificam e se transformam sujeitos e práticas pedagógicas sociais” (PAIVA, 2012, p. 64). Ademais, deveria ser por meio de uma formação específica, “fortalecendo professores para intervir, de forma qualificada, consciente e significativa na realidade social, educacional e pedagógica” (PAIVA, 2012, p. 64), caso contrário, “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” (MUNANGA, 2008, p. 20).





PEREIRA, Líliliana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Gráfico 11 - Formação Específica para EJA ou Proeja



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Os questionamentos alcançados pelos docentes do Proeja foram expressivos como alvos comparativos às respostas dos alunos ao considerar os aspectos dos professores. Os professores do Ifes que atuam no Proeja apresentam pouco tempo de serviço (de um ano a três anos e seis meses), expresso na tabela 6. Ao compararmos o gráfico 11 sobre a formação específica para a EJA ou o Proeja com a tabela 6 no quesito de considerar o perfil e a realidade dos alunos durante o planejamento didático, notamos que apesar de 86% dos entrevistados não possuírem formação específica, eles levam em consideração o meio no qual os alunos estão inseridos para planejar as aulas, pois segundo Freire, “[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (2011, p. 16), mas também de “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, Pinto afirma que “[...] O desafio, pois, é conjugar o saber ao fazer e o fazer ao saber como elementos independentes, mas, que quando somados, produzem como resultante a efetiva integração curricular entre trabalho, ciência e cultura” (PINTO, 2011, p. 80).





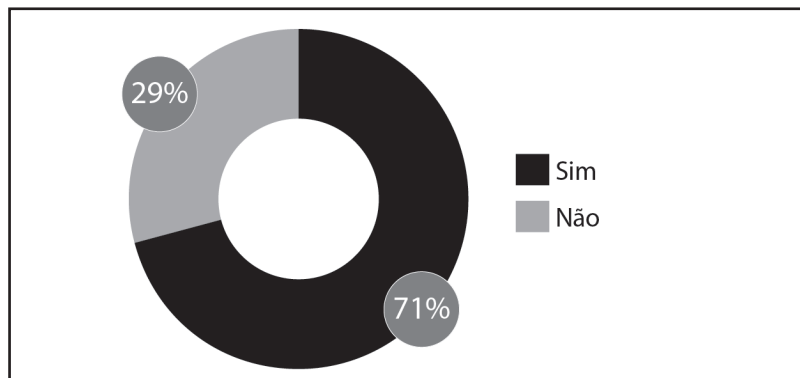
Tabela 6 - Percepção dos Professores do Proeja

| | Questionamentos | |
|---------------------------|------------------------|---|
| | Tempo de serviço | Considera o perfil e a realidade do aluno no planejamento didático? |
| Nelson Mandela | Dois anos | Sim. Busco na exposição dos conteúdos linkar com a realidade deles, trazendo os elementos do arranjo produtivo local, das relações sociais. |
| Sandra de Sá | Dois anos | Sim. Partimos dos saberes deles e construímos outros, e mostro que são capazes. |
| Michele Obama | Um ano | Sim. Até porque se isso não for considerado é bem difícil de você trabalhar com eles, o conteúdo tem que ser adaptado a cada público. |
| Martin Luther King | Um ano | Sim. Faço ligações com temas como política, liberdade, ética, moral, felicidade. |
| Luislinda Valois | Três anos e seis meses | Sim. Ao trabalhar com o “Mito da Caverna” eles foram para a caverna, e isso é muito interessante. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Dentre os entrevistados da equipe pedagógica e docente, 71% afirmaram conhecer a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como retrata o gráfico 12.

Gráfico 12 - Conhece a Lei?



Fonte: Dados da pesquisa (2013)





PEREIRA, Lílana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Entretanto, ao se questionar a importância da lei, foi unânime o reconhecimento da importância dela no sistema educacional. Dessa forma, destacamos os depoimentos: “É uma lei que infelizmente ainda não se efetivou na sua plenitude, mas que fomenta algumas discussões que estavam estagnadas no meio acadêmico e na escola. Dados da pesquisa (NELSON MANDELA, 2013). Outros depoimentos corroboram a reflexão

Porém não deve ficar nesse conteúdo tão ideologizado, “tem que ser trabalhado”. As outras descendências também precisam ser trabalhadas, não é para não ser levadas em consideração de forma alguma, mas também não é para enjaular a discussão dessas formas, senão vamos para outro viés, o que estigmatiza (LUISLINDA VALOIS, 2013).

Infelizmente nós temos enquanto políticas públicas que ir via esta legalidade para instituir algumas coisas que são necessárias. Então, por não haver outra forma, ela é uma medida institucional que considero importante, porque faz lembrar aquilo que não deveria ter sido esquecido (TAÍS ARAÚJO, 2013).

Todos os entrevistados consideram de extrema importância a instituição da Lei 10.639/03, principalmente por reconhecerem que existe o racismo na sociedade brasileira, pois, dos sete entrevistados, cinco já presenciaram falas ou atitudes com teor racista. “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16). Segundo os entrevistados

Opiniões extremamente preconceituosas principalmente em relação à questão das cotas raciais. Nosso objetivo não é mudar a opinião de ninguém, mas é fazer pensar sobre o assunto, e pensar talvez de uma maneira diferente daquela que nós estamos acostumados a pensar sempre (MICHELE OBAMA, 2013).

210

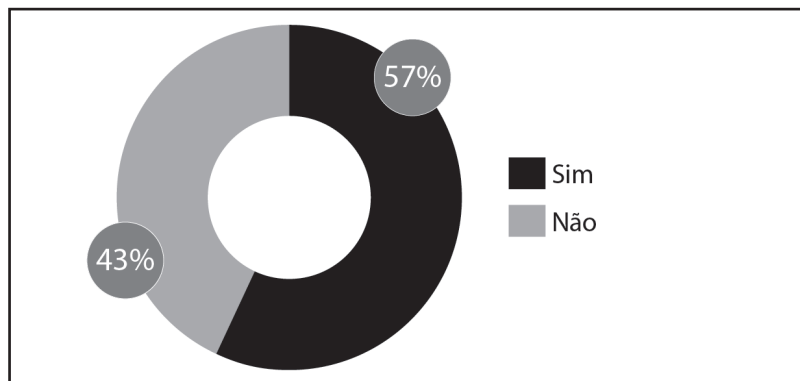
O documento que embasa o texto da lei 10.639/03 e aponta os rumos para o seu devido tratamento no sistema educacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e





para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, ao questionar a equipe pedagógica sobre o conhecimento dessa Diretriz, 57% afirmaram conhecer (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Entretanto, dos cinco professores entrevistados, somente dois utilizam frequentemente as Diretrizes, e um apenas às vezes, conforme os depoimentos abaixo:

Sim. Eu tenho trabalhado esse tema em projetos. Não devemos trabalhar esse conteúdo apenas na semana da consciência negra, é um conteúdo que você pode trabalhar o ano inteiro com o objetivo de romper os estereótipos em relação à África e em relação à influência africana na sociedade brasileira (SANDRA DE SÁ, 2013).

Às vezes. Enquanto professor, não me apego muito aos princípios legais ou a estruturas sistemáticas de planejamento, de metodologia. Eu gosto muito do cotidiano, então, eu conheço as concepções metodológicas, conheço a legislação e me deixo levar um pouco a partir da vivência dos alunos. Dados da pesquisa (NELSON MANDELA, 2013).





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Apesar de 43% da equipe pedagógica e docente não conhecer as Diretrizes expressas no gráfico 13, todos consideram importante a realização de trabalhos constantes sobre as questões étnico-raciais no Proeja (Tabela 7). Pois,

[...] os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, de construir relações raciais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (BRASIL, 2004, p. 140).

Tabela 7 - Percepção da Equipe Pedagógica do Proeja

| Questionamento : Considera importante a realização constante de trabalhos e discussões sobre a questão étnico-racial no proeja? | |
|---|--|
| Nelson Mandela | Sim. A meu ver, a questão não é a constância, a questão é a intencionalidade disso. |
| Sandra de Sá | Sim. Todas as temáticas devem ser discutidas, porém a influência africana é a que eles menos conhecem, ou conhecem de forma estereotipada, é a temática mais relegada. |
| Michele Obama | Sim. Considero muito importante. Eu não tinha essa visão antes de participar do projeto “Africanidades”, eu tinha a ilusão de que o racismo não era uma coisa tão forte em nosso país. |
| Martin Luther King | Sim. Porque ainda há uma carga ideológica de que o branco é melhor, de que o negro é o coitadinho, então é preciso desmistificar isso. |
| Luislinda Valois | Sim. Porque o ser humano tem que se perceber diferente, mas também como espécie igual. |
| Taís Araújo | Sim. Enquanto um dos aspectos de formação que perpassa a questão cultural no local em que estamos inseridos, a questão dos próprios alunos e professores de modo geral. |
| Pelé | Sim. Esta discussão é importante em todas as modalidades de ensino. |

212 Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Nesse todo, a equipe pedagógica aponta as possibilidades de trabalho pedagógico com essa temática, conforme destaque





É entender onde nós estamos atualmente enquanto campus e discussões de professores para avançar e ver o que é possível. Essas possibilidades serão desenhadas ao longo desse processo. Nós já tivemos alguns espaços iniciais nesse contexto e alguns projetos e discussões nas disciplinas, mas podemos avançar ainda mais nesse debate para que ele se prolongue para espaços fora do contexto escolar e que realmente represente algo importante na vida dos nossos alunos, sendo algo mais processual e específico em alguns momentos (TAÍS ARAÚJO, 2013).

Nesse contexto, é importante a referência do Projeto Pedagógico do Curso do Proeja (2012), o qual aponta que

[...] é necessário o desenvolvimento de uma metodologia que propicie a reflexão sobre tais questões e a posição do homem nessa realidade, por meio de uma postura ativa, na qual são propostas situações-problema que articulem a teoria e a prática, considerando o diagnóstico da turma como elemento importante para o planejamento das atividades (PPC, 2012, p. 5).

Apesar de a equipe pedagógica apontar possibilidades de trabalho com esse conjunto de conhecimento, ainda não considera o material didático disponível no campus Venda Nova do Imigrante ótimo para abordar tais questões.

Conforme demonstra a tabela 08, quatro dos cinco professores entrevistados apontam o material como bom, e um como ruim. A partir do exposto, em uma análise não muito aprofundada, percebeu-se na fala dos entrevistados que o livro didático como o principal material pedagógico disponível para alunos e professores, muitas vezes, apresenta em seu conteúdo o estereótipo negativo do negro; e o profissional, se não bem preparado, pode deixar passar por despercebido esse “rótulo” a respeito da afrodescendência, expondo, de maneira estigmatizada, o processo histórico dos negros e dos indígenas.

De acordo com Lopes (2006), os livros ainda não contemplam uma educação que favoreça a todos os alunos que os usam. Nessas obras, a figura do negro sempre é associada ao sujeito escravo e passivo e não ao sujeito





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

agente de sua própria história, sendo ele mencionado apenas no espaço dedicado ao período do Brasil Colônia, ficando simplesmente esquecido em outros períodos históricos. Por isso, notamos também na tabela 08, que os professores buscam complementar a temática com textos e autores renomados no assunto (Tabela 09).

Tabela 8 - Percepção dos Professores do Proeja

| Questionamento: Abordagem das questões étnico-raciais no material didático | |
|--|--|
| Nelson Mandela | Bom. Eles podem seguir o livro didático, mas eu sempre venho para a sala de aula com textos, vídeos, filmes, e vou tentando costurar isso, buscando melhorar o que você teria como referencial teórico. |
| Sandra de Sá | Bom. Sempre acho coisas novas, sempre sabemos pouco da cultura africana. |
| Michele Obama | Ruim. Ele não aborda a questão das relações étnico-raciais. |
| Martin Luther King | Bom. A minha disciplina não tem material, o material que eu tenho é o que eu preparo, pesquiso, leio em textos. |
| Luislinda Valois | Bom. Se alguém falar ótimo tem uma boa autoestima. Não há como uma disciplina trabalhar sozinha, precisa ter o interesse da instituição e da sociedade. Não são somente as disciplinas humanas que devem abordar, as exatas também têm que abordar isso. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Outro aspecto importante na nossa pesquisa são os textos, os autores, as metodologias, os recursos e os enfoques utilizados pelos docentes na abordagem da temática africana na sala de aula do Proeja. Assim, na tabela 09, os professores expressaram alguns embasamentos teórico- metodológicos utilizados nas suas respectivas práticas pedagógicas possibilitando-nos constatar que a temática é abordada nos seus vários enfoques, ao utilizarem autores diversos e metodologias que tornam as aulas mais lúdicas e dinâmicas. Afinal, “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (BRASIL, 2007, p. 41).





Tabela 9 - Percepção da Equipe Pedagógica do Proeja

| Questionamento: Textos ou autores que embasam seu planejamento | |
|--|--|
| Nelson Mandela | Não me prendo a um referencial, eu trabalho com o que eu acho interessante, com o que vai casar com minha proposta. Milton Santos, Paulo Freire, o texto “A Brecha Camponesa”. |
| Sandra de Sá | Nilma Lino Gomes, Michel Foucault. |
| Michele Obama | Não tenho nenhum embasamento teórico mais consistente, eu ainda não tenho tanto conhecimento. |
| Martin Luther King | Emmanuel Levinas e Martin Buber. |
| Luislinda Valois | Florestan Fernandes. |
| Questionamento: A partir de quais conteúdos ou enfoques | |
| Nelson Mandela | A história do Brasil, a “invasão europeia na América”, a costa da África, os indígenas. |
| Sandra de Sá | A influência afro nas tecnologias, na arte, na música, no cinema, na arquitetura. |
| Michele Obama | Literaturas, contos. |
| Martin Luther King | Ética e política. |
| Luislinda Valois | Desigualdades, raça, renda. |
| Questionamento: Metodologias e recursos utilizados | |
| Nelson Mandela | Vídeos, filmes, fontes históricas, diálogos críticos, entre outros. |
| Sandra de Sá | Leitura de imagens, entre outros. |
| Michele Obama | Debates orais, textos, leituras, filmes, contos, trabalhos em grupos. |
| Martin Luther King | Dados do IBGE, provocação e resposta filosófica. |
| Luislinda Valois | Dramatizações discriminatórias, produções de vídeos, análise de vídeos, atividades que tem que “fazer”. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Apesar de os docentes apontarem as possibilidades de trabalho pedagógico com essa temática, eles ainda encontram algumas dificuldades para abordarem tal conjunto de conhecimentos em sala de aula (Tabela 10), pois,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de





PEREIRA, Lílilana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam ali. [...] A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Tabela 10 - Percepção da Equipe Pedagógica do Proeja

| Questionamento: que indagações você tem levantado acerca das dificuldades do trabalho pedagógico com esse conjunto de conhecimento? | |
|---|--|
| Nelson Mandela | A dificuldade não está na sala de aula. A grande questão é você rasgar este véu, desmistificar essa cultura secular, de submissão, de discriminação; acho que esse é o ponto terrível do professor na sala de aula. A gente não consegue em um momento curto superar uma visão que foi construída historicamente. |
| Sandra de Sá | Entender que é um projeto de escola, e não de um ou outro professor, não é apenas para atender à demanda do governo. |
| Michele Obama | É no sentido que isso tem que virar uma pauta constante de discussões, de conhecimento sobre o assunto e que não seja apenas uma ação esporádica. |
| Martin Luther King | Embora a lei seja de 2003, é pouquíssimo falada no IFES, pois há uma certa resistência dos professores, então, um dos desafios é a própria conscientização dos docentes. |
| Luislinda Valois | É um questionamento por uma vontade política, é uma lei formal que você tem que cumprir e inserir no seu conteúdo, traduzindo isso numa continuidade, inserindo a família, a comunidade, enfim, toda a sociedade, e não só a escola. |
| Taís Araújo | Enquanto política pública, aquilo que não está estabelecido como direito você tem que colocar como uma forma obrigatória, mas enquanto um contexto formativo, é avançar essa discussão numa maturidade educativa para entender realmente o contexto e a importância dessa temática, e que essa discussão extrapole a ideia de obrigatoriedade. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)





Assim sendo, segundo Sacristán (2000), o termo currículo provém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um caminho que deve ser percorrido e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade, assim, os docentes do Proeja buscam constantemente a atualização dos conhecimentos e suas aplicações, procurando sempre a “articulação entre os conhecimentos, o constante aprimoramento de capacidade e, também, a compreensão da dinâmica social” (PPC, 2012, p. 5). É necessário, portanto, investir de forma veemente na formação de professores para que eles “recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2004, p. 17).

Diante do exposto, ao nos referirmos ao questionamento de como provocar mudanças significativas no legado da discriminação, exclusão e silenciamento vivenciado pelos afro-brasileiros dentro e fora da instituição (Tabela 11), a equipe pedagógica apontou opiniões que condizem com o proposto pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 1/2004, que no seu Artigo 3º estabelece que,

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes, valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades, mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas às indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 1).



Tabela 11 - Percepção da Equipe Pedagógica do Proeja

| Questionamento: como provocar mudanças significativas no legado de discriminação, exclusão e silenciamento vivenciado pelos afro-brasileiros dentro e fora da instituição? | |
|---|--|
| Nelson Mandela | Um avanço é o arcabouço legal, as diretrizes. Formação continuada dos professores, uma postura mais arrojada do MEC em relação ao livro didático, um endurecimento das instituições que fiscalizam e acompanham as escolas no cumprimento dessas diretrizes e leis. |
| Sandra de Sá | A mudança acontece a partir de posturas e posições. É necessário adotar uma postura política coerente com o discurso. Ampliação de olhar sobre a cultura negra, seja, filosófica, artística ou outras. |
| Michele Obama | Criar e proporcionar momentos de discussões, de leitura, de troca de ideias sobre o assunto. Só vai haver mudanças quando for um tema reiterado pela escola, quando fizer parte do nosso cotidiano, quando for pauta das nossas discussões. |
| Martin Luther King | Eu acredito muito na força da racionalidade, na força do pensamento. Não é uma mudança apenas na sala de aula, e sim, na estrutura geral. É uma mudança de fato ideológica, de paradigma, não é tão simples. |
| Luislinda Valois | A primeira questão é você assumir o preconceito e o racismo. |
| Taís Araújo | Formação não só dos alunos, mas também dos professores. Eu penso que a forma de provocar mudanças significativas é realmente um processo que passa por essa maturidade educativa de formar os professores de fato, porque nós formamos os outros e nos formamos com os outros. |
| Pelé | As atitudes devem partir da própria sociedade em querer fazer a coisa acontecer, fazer com que a inclusão dos estudos afros seja efetivamente realizada. E que essa política pública de governo, torne-se uma política de estado, e não um programa de governo. |

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

218 Diante do exposto, sabemos que as dificuldades em relação à conscientização da importância da história e da cultura negra presentes no sistema educacional extrapolam o cotidiano da sala de aula, e que saná-las não depende só do empenho dos docentes do Proeja, mas requer a intervenção do Estado brasileiro por meio de políticas públicas como um todo. Entretanto, a práxis pedagógica do professor junto aos alunos é



fundamental. Assim, o educador precisa ser criativo e inventivo, provocador, e não puro receptor-transmissor. Necessita-se produzir, construir e reconstruir os conhecimentos elaborados. Os docentes que reconhecerem a importância dessas práticas pedagógicas, colocando-as em prática, colherão mais rapidamente os resultados desejados e propostos atualmente pela Lei 10.639/03. Além do mais, a capacidade de inovar, registrar e sistematizar as práticas pedagógicas dependerá primeiramente, da postura do professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os resultados analisados, observou-se que a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira estão sendo suscitadas nas salas de aula do Proeja em Administração campus Venda Nova do Imigrante. Essas abordagens estão sendo realizadas nas diversas metodologias existentes no campo pedagógico de maneira lúdica, principalmente nas disciplinas de história, artes e sociologia, disciplinas estas que contemplam os estudos das relações étnico - raciais no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no total das matérias analisadas na pesquisa (Artes, História, Português/Literatura Filosofia, Sociologia).

Apesar de as discussões em torno da História e Cultura Africana e Afro-brasileira serem levantadas nas salas de aula do Proeja, nota-se que ainda há muitos entraves ao fortalecimento dessa temática, impedindo assim, a igualdade étnico-racial e a diminuição do racismo que enfrentamos na nossa sociedade. Dentre alguns outros, podemos indicar: a falta de formação específica dos docentes para atuarem na EJA ou Proeja; o desconhecimento da Lei 10.639/03 e das Diretrizes; a insuficiência do assunto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a falta de formação na temática da afrodescendência.

Dito isso, embora as discussões ocorram, ainda são muito incipientes, principalmente por não ser um projeto da instituição, e sim apenas de uma ou outra disciplina. Observou-se também que a Lei 10.639/03 é um passo importante para a desconstrução dos estereótipos que foram construídos a respeito do negro, mas que só a sua existência não basta. É preciso criticar e ressignificar informações passadas sobre a África e sobre o negro no Brasil. A perspectiva é de que a história e a cultura afro-brasileira sejam reveladas aos estudantes, tendo por objetivo, proporcionar aos discentes um senso





PEREIRA, Lílilana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

crítico de modo que uma nova imagem seja construída a respeito do negro e de seu legado na sociedade. Todavia, a inserção da educação étnico - racial nos currículos da educação básica e em âmbito do Proeja não é para que ela se sobressaia em relação às demais temáticas, mas sim para perceber os negros como protagonistas de boa parte da história e não como meros coadjuvantes. Vale ressaltar que a inserção desse assunto na sala de aula não deve ser encarado, apenas, com uma obrigação imposta pelo Estado brasileiro através da Lei, mas sim como uma chance para o professor desconstruir os estereótipos que foram incorporados aos negros bem como para possibilitar aos estudantes a construção de uma nova imagem do afrodescendente, valorizando assim, a diferença.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília; MEC/SECAD, 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

220 _____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa





do Brasil. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico -raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

_____. **Documento Base**: Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA: Formação Inicial e Continuada/Ensino Médio. Brasília, SETEC-MEC, 2007.

_____. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2014.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

_____. **Alunos e Alunas da EJA**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Ministério da Justiça, 1996 GTI População Negra. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/02_0156_M.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_uf_zip.shtm>. Acesso em: 03 jan. 2014.

CUNHA, Charles Moreira; SILVA, Maria Clemência F.da. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena**, 16 ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 158-187. (Série Educador em formação).





PEREIRA, Lílíana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

FERREIRA, Maria José de Rezende. **Educação profissional técnica e escolarização feminina**: entre o silêncio e a interdição. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386613373_ARQUIVO_MariaJosedeResendeFerreira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

FICHTNER, Bernd *et al.*. **Cultura, Dialética e Hegemonia**: Pesquisa em Educação. Vitória: EDUFES, 2012.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Diversidade e Inclusão: interrogando o colonial na educação profissional**. In: FREITAS, Rony Cláudio O. *et al.*. Repensando o Proeja: concepções para a formação de educadores. Vitória: Ifes, 2011. p. 147-176.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A luta antirracista no Espírito Santo**: diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação. Vitória: [s.d.].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

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

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639. Brasília, 2005.

LOPES, Cristina. **Cotas raciais**: Por que sim?. Rio de Janeiro: 2. ed. Ibase: Observatório da Cidadania, 2006.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. p. 11-18; 25-52, 1986.

222 Manual do Aluno do PROEJA IFES. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/_2011/edital22/_Manual_PROEJA_.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2013.





MEC/SETEC. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC):** Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ifes/Campus Venda Nova do Imigrante, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In: Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio- o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

OLIVEIRA, Luciano. **Questão étnico-racial na EJA: uma experiência na EMEF “Renascer”**. Vitória, 2009.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. *In: OLIVEIRA, Edna Castro de. PINTO, Antônio Henrique. FERREIRA, Maria José de Resende. Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 45-65.

PINTO, Antônio Henrique. Desafios na construção do currículo do Proeja. *In: FREITAS, Rony Cláudio O. et al.. Repensando o Proeja: concepções para a formação de educadores*. Vitória: Ifes, 2011. p. 67-83.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicais Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**, 1989.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais**. 2009. Disponível em: <www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves_2.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

223

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil: (considerações preliminares)**. Jamaica: [s.n], 2005.





PEREIRA, Líliliana Grecco
FERREIRA, Maria José de Resende

Disponível em: <http://www.forumafrika.com.br/NOVAS%20BASES%20PARA%20O%20ENSINO%20_DEFINITIVO%20para%20MEC_11%20abril_1_.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

ZERBO, Joseph Ki. **História geral da África**: Metodologia e pr  -história da África. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.





8 | ARTES PARA JOVENS E ADULTOS

Mônica Caliman Colombi¹

André Assis Pires²

Rosinei Ronconi Vieiras³

Poliana Daré Zampirolli Pires⁴

Anderson Mathias Holtz⁵

Denilce Salvador⁶

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A arte tem um papel muito importante na construção de uma vida mais livre, onde o cidadão se torna crítico, reflexivo e autoconfiante. O ensino da Arte tem se mostrado relevante para proporcionar maior riqueza interior, vitalidade e qualidade de vida. A experiência em arte é capaz de engrandecer toda e qualquer prática da vida humana. A arte é considerada como um importante trabalho educativo, pois procura através de tendências, mostrar caminhos para formação do gosto de cada indivíduo, bem como estimular a inteligência, contribuindo para a formação da personalidade do ser humano, sem ter como preocupação a formação de artistas (ALMEIDA, 2001).

1 Licenciada em Geografia (FICAB) e Artes Visuais (UNIMES), pós-graduada em Geografia do Brasil (FIJ), Supervisão (FIJ), Educação Ambiental (EAD) e PROEJA (IFES). E-mail: monica.caliman@hotmail.com

2 Doutor em Produção Vegetal pela UENF e professor do Ifes – Campus Itapina. E-mail: andre.pires@ifes.edu.br

3 Mestre em Educação pela UFES e professor do Ifes – Campus Itapina. E-mail: rosinei.vieiras@ifes.edu.br

4 Doutora em Produção Vegetal pela UENF e professora do Ifes – Campus Itapina. E-mail: poliana.pires@ifes.edu.br

5 Doutor em Entomologia pela UFV e professor do Ifes – Campus Itapina. E-mail: anderson.holtz@ifes.edu.br

6 Mestre em Educação pela UFRRJ e professora do Ifes – Campus Itapina. E-mail: denilce.salvador@ifes.edu.br





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

Nessa linha de pensamento, considerando a importância da disciplina, outro importante autor nos lembra que:

A arte tem o poder de trazer para o ser humano, a expressão dos seus sentimentos mais internos. Diante de tal significativa, a inserção da Arte no currículo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é de suma importância, pois a arte possibilita a expressão dos sentimentos mais subjetivos e mais profundos de uma pessoa. Logo, a arte permite união dos coletivos, dos indivíduos no compartilhamento de vivências e experiências. Trazendo reflexões para a vida dos indivíduos em sociedade (PENTEADO, 2005).

Dessa forma, atribui-se a Arte uma importância que não se restringe a concepção conteudista ou instrumental, mas sim, para a potencialização da reflexão crítica e problematizadora da vida. Com relação ao processo histórico da disciplina, Barbosa (1991) relata que a ditadura deixou marcas no ensino das artes nas escolas principalmente no ensino primário, onde essa disciplina foi dominada pela sugestão de temas e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Nas escolas sem orientação de um especialista, os professores continuam repetindo aqueles modelos em xerox. Além disso, no final da década de 90, houve um esforço contínuo do Ministério da Educação para retirar a disciplina da grade curricular, sem sucesso. A lei diz que arte é obrigatória em todo ensino básico, mas em muitas escolas, a arte aparece somente em alguns anos, pois os diretores alegam que não está especificado na lei que o ensino é obrigatório para todas as séries.

Contudo, a arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os leva a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive, e dar respostas mais inventivas. O artista faz isso o tempo todo, seja para melhor se adequar ao mundo, para apontar problemas, propor soluções ou simplesmente para encantar, que é uma das formas de tirar você das mazelas do dia-a-dia.

Além disso, a arte não tem certo ou errado, o que é muito importante para as crianças que são rejeitadas na escola por terem dificuldade de aprender, ou problemas de comportamento. Na arte, elas podem ousar sem





medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades. Quando foram estudados os dez melhores alunos em um período de dez anos, estes tinham apenas uma característica em comum: todos tinham feito ao menos dois cursos de arte em suas trajetórias pelas escolas. Sendo assim, um país só pode ser considerado culturalmente desenvolvido se tiver uma produção de alta qualidade e uma compreensão dessa produção também de alta qualidade. No Brasil, precisamos democratizar a compreensão e isso deve começar nas escolas, na educação infantil.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as discursivas e científicas. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, apenas podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer por que elas usam outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, conhecer a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar esta realidade que foi analisada. A arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente, nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (BRASIL, 2002).





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museus e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico. Entretanto, poucos museus e centros culturais fazem esforço para facilitar a apreciação da arte. As visitas guiadas são tão entediantes que a viagem de ida e volta aos museus é de longe mais significativa para a criança. Mas, é importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a ideia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos “templos da cultura”. É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto segurança para entrar em um museu.

Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro. O conhecimento da relatividade dos padrões da avaliação dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele ainda não conhece. Tal educação, capaz de desenvolver a auto expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, são necessárias não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se tornado um desafio para os professores e para área da educação, que se engaja nesse projeto educativo de qualidade e que tem como princípios norteadores a leitura da realidade, a participação coletiva, a construção do conhecimento, a vivência de valores e o currículo interdisciplinar. A partir desse princípio se constrói situações de pesquisa, análise e sistematização que passarão a contribuir para a qualificação do ensino voltado para o tipo de aluno da EJA, levando em consideração que esse aluno transporta consigo modos,





estéticas demarcadas e creditadas por sua experiência de vida na sociedade, no seio familiar e no âmbito de sua profissão.

Durante muitos anos, o ensino de Arte na EJA se resumiu a tarefas pouco criativas e repetitivas. Desvalorizadas na grade curricular, as aulas dificilmente tinham continuidade ao longo do ano letivo. As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. Nas últimas duas décadas, essa situação vem mudando nas escolas brasileiras. Na nova grade curricular oferecida pela SEDU e no CBC Currículo Básico Comum Nacional, a disciplina de Artes é contemplada apenas na 5ª e na 6ª etapa, já na 7ª e 8ª não possui aula de Artes. Hoje, a tendência que guia a área é a chamada sócio-interacionista, que prega a mistura de produção, reflexão e apreciação de obras artísticas. Como defendem os próprios PCNs, é papel da escola ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Na educação de jovens e adultos, a troca de experiências sobre conhecimentos já produzidos auxilia no entendimento conjunto de conceitos, habilidades e competências, principalmente em Artes, onde as possíveis lacunas de saberes e experiências de vida podem ser desconsideradas na hora de expressar seus sentimentos nas suas produções, valorizando assim sua bagagem de acordo com sua realidade.

Infelizmente, ainda há professores trabalhando na chamada metodologia tradicional, que supervaloriza os exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir que os alunos “fixem modelos”. Sob essa ótica, o mais importante é o produto final (e ele é mais bem avaliado quanto mais próximo for do original). É por isso que, além de desenhos pré-preparados, muitos alunos foram obrigados ao longo dos tempos a apenas memorizar textos teatrais e partituras de música para se apresentar em datas comemorativas, sem falar no treino exaustivo e mecânico de habilidades manuais em atividades de tecelagem e bordado.

A educação de jovens e adultos está no centro de discussões sobre a exclusão social, portanto é preciso banir a ideia de que a EJA é um método emergencial, como se os resultados desse processo educativo pudesse ser imediato. A Educação de Jovens e Adultos traz para a sociedade a educação de pessoas que por alguma dificuldade não foram à escola no período





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

normal e assim estão tendo esta oportunidade. Sabendo que, mesmo com essa oportunidade, se torna difícil seu aprendizado, mas com autoestima e persistência conseguimos fazer com que essas pessoas saiam da escuridão (BUORO, 1996).

Um dos principais trabalhos da EJA são a valorização do conhecimento prévio e o reconhecimento dos alunos como portadores de culturas e saberes. Os alunos, na maioria das vezes, têm dificuldades no aprendizado, pois a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos não trabalha as competências relativas às especificidades do estudante, dificultando assim o entendimento da forma de pensar e construir o conhecimento dos adultos.

Desse modo busca-se ações pedagógicas mais conscientes significativas e prazerosas transformando as atividades de artes em momentos de maior conhecimento em relação à linguagem plástica e visual. A inclusão da arte também como projeto de reconstrução de saberes parte da necessidade de que é interessante oferecer ao aluno além de oportunidades para a pesquisa, um espaço para tratar de questões culturais, estéticas, éticas e ainda aspectos característicos de diferentes relações sociais. Estimulada pela indagação e o interesse com o ensino da arte, busca-se investigar mais sobre a área e oferecer aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, atividades que os entusiasmem e os façam sentir-se partícipes do processo educativo (BARBOSA, 1991).

De maneira geral, observa-se que o estudo da arte como um todo, contribui de forma bem significativa para o processo de criação pessoal dos envolvidos e o papel que cada um desempenha na cultura e na sociedade atual. O Ensino de Arte atualmente vem mudando. Durante muito tempo, a apreciação artística e História da Arte não tinham lugar na escola, seja por má interpretação das teorias ou por escasso acesso a materiais. As imagens, as visitas às exposições de Artes eram raras. A imagem, seja em qualquer forma, não era usada nem mesmo nas escolas particulares. “É como ensinar a ler sem livros na sala de aula” (BARBOSA, 1991).

Portanto, o objetivo deste trabalho foi estudar a disciplina de artes ministrada para alunos jovens e adultos de uma escola pública do município





de Linhares, identificando os principais motivos que promovem o descaso e a desvalorização pela disciplina na EJA por parte de alunos e profissionais que atuam na área, a fim de mostrar a todos o verdadeiro significado da disciplina de Artes para uma formação humana mais significativa.

2 MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental “José de Caldas Brito” localizada no município de Linhares-ES, nos meses de junho e julho de 2012, com aplicação de questionários, em anexo, para 90 alunos regularmente matriculados na modalidade de educação para jovens e Adultos (EJA) e para sete professores que atuam diretamente com a disciplina de Artes nesta escola.

A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, pois foram analisados os interesses de alunos quanto à disciplina de arte, valores humanos éticos e culturais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Após a aplicação do questionário aos professores, verificou-se que vários foram os motivos que os levaram a escolher a educação como profissão, sendo que a vocação ao ofício foi o motivo mais expressado entre os entrevistados, mesmo existindo outros motivos que os impulsionaram a seguir por este caminho. Pode-se observar também que dentre as respostas apresentadas pelos profissionais que atuam com a disciplina de Artes na EJA, sete indicaram a escolha pela educação, por ser a única alternativa, em virtude de acesso a faculdade, dificuldades financeiras ou problemas familiares, que impossibilitaram a busca por outro tipo de profissão. A questão salarial foi o motivo de três dos entrevistados, por considerar os salários pagos aos professores satisfatórios.

231

A formação dos professores também foi outro tema estudado neste trabalho, sendo observado que quatro dos entrevistados possuem formação em Artes Visuais, dois são formados em História e um em Pedagogia.





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

Esses resultados evidenciam que muitos dos professores que ministram artes para jovens e adultos, não possuem formação adequada para tal tarefa, já que três dos professores entrevistados são formados em áreas diferentes de Artes. A maioria tem licenciatura plena em outra área, mas tem pós-graduação em Artes Visuais. Desta forma conclui-se que alguns docentes não estão habilitados para atuarem na área. Esse resultado indica uma das respostas das deficiências observadas com essa disciplina nas escolas, o que proporciona déficits de aprendizagem e desinteresse pela disciplina.

Estudos evidenciam que o ensino de Artes no contexto escolar necessita de imediatas mudanças. Mudanças estas, focadas na formação inicial e continuada dos professores que trabalham com Artes, onde não se deve admitir que esses profissionais sejam escolhidos para o ensino das artes, muito mais pela sua condição de vinculação com a escola, que pela sua aspiração, conhecimento e formação profissional.

Embora a Arte seja uma disciplina de extrema importância, ela ainda não é vista como tal. A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, quase todos alheios ao processo que compreendem a atividade artística, seus produtos, ações e reflexões (BARBOSA, 2007).

A forma de lecionar a disciplina de artes para jovens e adultos nas escolas do município de Linhares, foi outro tema estudado nesta pesquisa. Observou-se que a disciplina Artes vem sendo lecionada de acordo com a sua realidade apresentada pela escola, levando em consideração o CBC (Currículo Básico Comum). Quanto à didática utilizada, todos os professores citaram usar aulas expositivas, aulas práticas e visitas a locais ou obras de arte (quando existem exposições abertas à visitas, e são custeadas pela SEDU), sendo que três professores utilizam os debates entre os alunos como metodologia didática e quatro citaram outros tipos de atividades como, por exemplo, trabalhos manuais e confecção de artesanatos.

232

Perguntou-se para os professores se a escola oferece espaço e material suficiente para execução das aulas, ao que todos responderam que o espaço é insuficiente e que quase não existe material adequado para se trabalhar com a disciplina. Esses resultados evidenciam que o desinteresse dos alunos quanto à disciplina também está aliada ao espaço e material utilizados pelos professores e alunos.





Quando questionados se consideravam que o número de aulas semanais eram suficiente para o desenvolvimento do ensino de Artes para os alunos da EJA, todos alegaram não ser suficiente.

Indagados de como deveriam ser as aulas de Artes para alunos Jovens e Adultos, a fim de proporcionar maior interesse pela disciplina, facilitando com isso o processo de aprendizagem, todos responderam que a prática deveria ser mais aliada a teoria, e que deveria existir um maior incentivo a visita a museus, e atividades artísticas diversas, pois muitas escolas não tem estruturas e espaços adequados.

A avaliação dos alunos foi outro tema estudado neste trabalho, sendo observado através do questionamento com os professores que todos realizam suas avaliações através de atividades práticas. Além disso, três ainda responderam que utilizam apresentações artísticas e quatro provas e trabalhos como métodos de avaliação. A avaliação apresenta-se como mais um tópico que se bem trabalhado pode favorecer para o maior interesse pelos alunos Jovens e Adultos pela disciplina de Artes, pois como todos sabem, processos avaliativos causam medo em alunos de qualquer disciplina, promovendo verdadeiras barreiras de aprendizagem. Portanto, o desenvolvimento de técnicas avaliativas com a disciplina de Artes que levem em consideração as atividades desenvolvidas durante o período letivo e considere as habilidades aprendidas e desenvolvidas pelos alunos, poderá ser considerado um fator chave para o maior interesse do aluno pela disciplina.

Questionados quanto ao interesse dos alunos da Educação para Jovens e Adultos pela disciplina de Artes, todos responderam ser regular caminhando para um desinteresse por parte dos alunos na EJA. Esses resultados diferem dos observados com os alunos do Ensino Fundamental, pois quatro dos professores entrevistados disseram que suas turmas de Artes nesta modalidade apresentam um interesse considerado ótimo. Essa diferença pode estar relacionada com a idade dos alunos avaliados, pois muitos dos alunos de EJA são mais velhos e acham que atividades artísticas são para crianças, criando verdadeiros preconceitos em suas turmas. Portanto, trabalhos de orientação e conscientização da importância da disciplina de Artes em qualquer idade para a formação do ser humano, pode ser outra forma de incentivar os alunos de EJA a valorizar a disciplina de Artes.





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

Quando questionados sobre a importância da disciplina de Artes dada pelos seus colegas professores que trabalham na mesma escola, três responderam que todos se envolvem e ajudam nas atividades. Porém, dois disseram que os colegas não se manifestam e dois consideram que os colegas não valorizam a disciplina, tornando esta desvalorizada pelos próprios colegas de trabalhos. Esse resultado apresenta-se também como um dos possíveis motivos pela desvalorização e desinteresse dos alunos de EJA pela disciplina de Artes. Ana Mae Barbosa aponta que há necessidade de um ensino de Arte sequencial, para que o aluno seja preparado para engajar-se no mundo artístico-estético com certa autonomia, e espírito crítico.

Por fim, todos os professores entrevistados consideram que a disciplina Arte contribui de forma significativa para a formação do indivíduo, pois, a mesma torna este indivíduo criativo e reflexivo, sendo necessária maior valorização dos professores além de melhorias nos espaços e materiais disponibilizados pela escola para o desenvolvimento das atividades.

3.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O questionário aos alunos foi iniciado perguntando o que achavam da disciplina de Artes para a modalidade EJA. A maioria dos entrevistados (sessenta alunos) consideram as aulas “excelentes”, vinte alunos consideram “muito boas” e dez consideram as aulas somente “boas”.

Outro tópico abordado no estudo com os alunos foi sobre o objetivo da disciplina de Artes na escola. A maioria respondeu que é uma apropriação do conhecimento, na construção dos saberes que lhes permitem compreender, refletir e analisar criticamente a realidade social, no sentido de promover ações transformadoras, investindo numa educação de qualidade, numa educação que priorize a valorização do ser, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar e vencer desafios, através de atitudes que reflitam na construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Ao serem questionados sobre o número de aulas semanais da disciplina de Artes na escola, sessenta alunos alegaram não serem suficientes para o aprendizado, principalmente quando a disciplina alia a teoria à prática, pois uma aula por semana não dá tempo suficiente para terminar as atividades propostas pelos professores. Porém, trinta alunos acharam que o número de



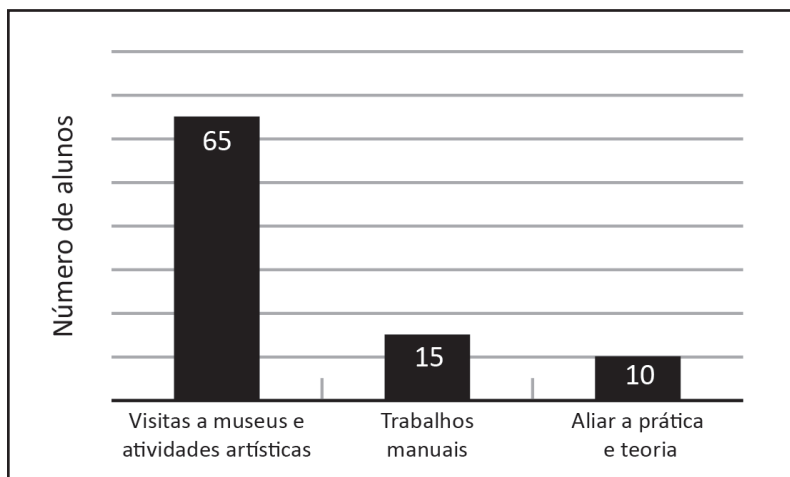


aulas era suficiente para o aprendizado de Artes na escola. Esse resultado, em que mais de 30% da turma acham que uma aula por semana é suficiente para a Artes, pode ser explicado pela idade avançada de alguns alunos que não consideram importantes os trabalhos manuais realizados durante as aulas, valorizando mais as outras disciplinas por acharem que as utilizam mais no dia-a-dia, como matemática, para contas, por exemplo.

Quando questionados sobre como achavam que deveriam ser as aulas de Artes na escola, a maioria dos alunos (65) respondeu que deveriam acontecer mais visitas a museus e atividades artísticas desenvolvidas fora da escola, outros 15 citaram que deveriam ser aplicados mais trabalhos manuais e 10 opinaram por aliar a teoria à prática (Gráfico 1).

É importante ressaltar que para que este resultado acontecesse, aulas de Artes com mais visitas a museus e atividades artísticas desenvolvidas fora da escola, teria que existir um maior incentivo do Estado, principalmente no setor financeiro, sendo necessário o custeio pela SEDU ou de outro órgão público para essas atividades, pois a grande maioria dos alunos são carentes e não possuem condições para arcar com esses custos.

Gráfico 1 - Principais formas das aulas de artes na visão do aluno da EJA



Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos também foram questionados sobre o que mais lhes interessava nas aulas de Artes, podendo indicar, neste caso, mais de uma

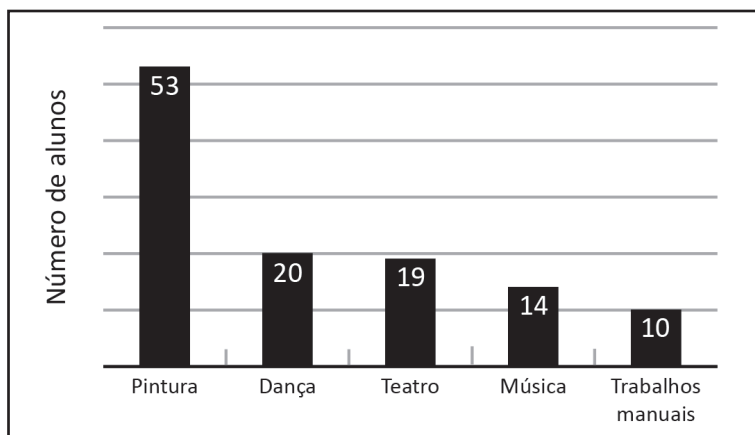




COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

resposta. Foi observado um maior interesse pela pintura, sendo seguida pela dança, pelo teatro, pela música e por trabalhos manuais diversos. Uma pequena parcela identificou aliar prática e teoria. Nesse caso, não se podem tirar conclusões precipitadas, pois, em primeiro lugar, entendemos que não é segura e nem produtiva a ideia de separar teoria de prática, visto que correspondem/fazem parte de um processo em que um depende do outro, portanto, embora no questionário aparecesse separadamente, acreditamos que no cotidiano elas não se dão separadas. Podemos, também, pensar que há uma ideia de que para a disciplina de Artes seja desnecessário ou menos importante qualquer configuração teórica. Em alguns casos, chegam a associar Artes a uma atividade mecânica de recortes, pinturas e colagens, algo que não condiz com todo o contexto histórico da disciplina muito menos com sua importância para o processo de aprendizagem e constituição de subjetividades de grande importância capazes de contribuir significativamente para a reflexão e problematização de situações cotidianas em que se exige sensibilidade e criticidade. (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Áreas de maior interesse pelas Artes pelos alunos da EJA



Fonte: Dados da pesquisa

Muitas foram às opiniões dos alunos em função das particularidades cada um, dessa forma, relataram, portanto, as atividades que mais se identificavam. Observa-se que, dentre as atividades realizadas, a que mais se destacou foi a pintura, pois, é a mais utilizada atualmente na disciplina





de Artes e destacado-se no CBV das escolas. Além disso, a modalidade de pintura é aquela em que o professor na medida do possível, consegue trabalhar com maior facilidade, às vezes quase sem material nenhum, e, em alguns momentos, no improviso.

Mais uma vez, devemos problematizar qual o entendimento dos objetivos da disciplina de Artes que dado pelos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e como isso é transmitido e assimilado pelos alunos.

Outro ponto relevante se deve ao fato de que dança, teatro e música serem atividades que exigem muita expressão corporal o que pode inibir o seu uso se for deixado a cargo do aluno escolher. Lembrando que, mesmo que num primeiro momento os alunos sintam-se menos propensos a esse tipo de atividade, devemos levar em consideração que, quando bem trabalhada, pode provocar efeitos bastantes satisfatórios.

Por fim, os alunos também foram questionados se consideravam a Arte como um meio de transformar o aluno em um ser criativo e crítico. Setenta alunos responderam que sim e apenas vinte responderam que apenas em partes.

Esses resultados mostram a diversidade de opiniões relativa à disciplina de Artes, indicando que ainda existe alunos que não dão valor a disciplina, mas que a maioria dos alunos acreditam que a Artes contribui para o crescimento intelectual do cidadão e que os mesmos preferem os trabalhos manuais, com alguns alunos apresentando aptidões e outros não.

Quanto a estes propósitos, Pillar & Vieira (1992) referindo-se à fala de Ana Mãe Barbosa fala: “O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fluidor, decodificador da obra de arte”.

A escola hoje tem através das aulas de Artes a tarefa de proporcionar aos alunos esse conhecimento reflexivo, mostrando-lhes que a arte não se isola do nosso cotidiano, de nossa história pessoal. O ensino da disciplina atualmente prima por relacionar o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte, fazendo desta forma com que o aluno conheça a história de uma obra, entenda seu processo de produção e saiba analisá-la, bem como emitir opiniões acerca das mesmas.

Os alunos ainda relataram no espaço livre do questionário sobre problemas com a formação dos professores que lecionam a disciplina de Artes na escola, alertando que alguns professores não possuíam habilitação para lecionar a disciplina, ficando assim perdidos com os conteúdos





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

oferecidos pela SEDU no CBC, principalmente pelo fato das aulas de arte, antigamente, serem baseadas em desenhos e datas comemorativas.

Outro ponto observado no espaço livre para respostas foi à utilização do aprendizado adquirido nas aulas de Artes para utilização em atividades externas, em casa com suas famílias, com o objetivo de venda do que foi produzido, a fim de obterem uma renda maior para ajudar a família.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber através do estudo realizado, que o ensino de Artes no município de Linhares, através de pesquisa realizada na escola “José de Caldas Brito” necessita de mudanças e maior atenção por parte dos gestores públicos, para se enquadrar às novas exigências que a disciplina apresenta atualmente.

Vários pontos que interferem diretamente na valorização da disciplina foram observados, tais como, o número de aulas insatisfatório, espaços e materiais fornecidos pelas escolas insuficientes, atendendo apenas em partes as demandas da disciplina, além de professores com pouca e até mesmo nenhuma capacitação para trabalhar na área de artes, mas que na sua maioria buscam por formas variadas de abordar a disciplina em sala de aula. Nós, enquanto profissionais da educação, temos que nos potencializar, seja por meio de capacitação/formação, seja na diversificação de nossas aulas e motivar os alunos para que os mesmos se interessem mais pela disciplina de Arte, principalmente na EJA.

Sabemos, entretanto, que para o professor comprometido com a qualidade das aulas e com a visão ampla acerca da Arte-Educação, espaço e materiais podem ser improvisados buscando as melhores maneiras de se atingir os objetivos que a disciplina apresenta atualmente. É claro que, se tivermos em mãos equipamentos e espaços adequados, o processo se potencializa. Entretanto, o saber ler, analisar, refletir e opinar contam muito mais do que apenas reproduzir ou até mesmo realizar algo de forma mecânica, desintegrada de um contexto e sem reflexão e sensibilidade. É necessário que o professor hoje, adote uma postura preparada para uma atuação consciente, conforme a realidade de seus alunos, respeitando as expressões naturais que estes apresentam ao mesmo tempo em que os





incentiva a compreender as expressões pessoais e sociais que as diversas formas de expressão artísticas nos proporcionam.

Afinal, o homem está sempre em construção, produzindo novidades, se baseando em algum momento, em tendências já existentes em nosso legado cultural, bem como, gerando durante seu processo marcas que serão posteriormente, seguidas, analisadas e criticadas, como têm sido através dos tempos, com tudo que envolve nossa diversificada cultura.

Nossas escolhas determinam nossas ações e permitem um exame mais atento, no sentido de entendê-las, justificá-las e dar-lhes o amparo teórico que requerem. É necessário que, como profissionais atuantes, estejamos comprometidos com processos efetivos de formação continuada, seja na busca de novos referenciais teóricos que sustentem nossa ação ou no fortalecimento da motivação, tão importante ao trabalho docente. Todavia, é o desejo, o querer realizar, que mobiliza e possibilita ampliar os espaços de arte nas escolas, criando novos cenários, eixos outros de visibilidade, sintonizados numa música que enseje o compasso desafiador de práticas, ao mesmo tempo cognitivas, reflexivas e emocionais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. Z.; ROSSI, M. H. W. **Leitura de imagens na Educação Fundamental**. In: Projeto-Revista de Educação: Artes Plásticas. Porto Alegre: v. 3, nº 5, 2001.

BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino de Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/Ichope, 1991. 134 p

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/ 2002.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce

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

PILLAR, A.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino de Arte**. Porto Alegre. Fundação IOCHPE, 1992.

PENTEADO, E. P. M. **A arte na EJA**. 2005.

ANEXOS

A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1 - Nome e idade.....

2 - Por que escolheu essa profissão?.....

3 - Qual sua formação?.....

4 - Como a disciplina de Artes está sendo lecionada nas escolas?.....

5 - A escola oferece espaço e material suficiente para aulas práticas de artes?....
.....

6 - Vocês consideram o número de aulas semanais suficientes para o ensino da disciplina?.....

7 - Como deveria ser as aulas de Artes?.....

8 - Como é feita a avaliação dos alunos na disciplina de Artes?.....

9 - Como é o interesse dos alunos pela disciplina?.....

10 - Como os professores avaliam a importância que os colegas veem na disciplina Artes?.....

11 - A disciplina de Artes contribui para a formação do indivíduo?.....
.....





B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

- 1 - Como você definiria Artes?.....
- 2 - Qual o objetivo da disciplina de Artes?.....
- 3 - Qual o numero de aulas semanais você considera suficientes para que
haja aprendizado?
☐ 1 aula
☐ 2 aulas
☐ 3 aulas
☐ 4 aulas
☐ 5 aulas
- 4 - Como deveria ser as aulas de artes?.....
- 5 - Vocês consideram a Arte como um meio de transformar o aluno em um
ser criativo e crítico?.....
- 6 - Qual desses tópicos mais te interessa nas aulas de artes?
☐ Música
☐ Dança
☐ Pintura
☐ Teatro
☐ Trabalhos manuais





COLOMBI, Mônica Caliman / PIRES, André Assis
VIEIRAS, Rosinei Ronconi / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
HOLTZ, Anderson Mathias / SALVADOR, Denilce





9 | DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciene Aparecida Braga Nascimento¹

Poliana Daré Zampirolli Pires²

André Assis Pires³

Rosinei Ronconi Vieiras⁴

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. Essa modalidade é uma oportunidade concreta de preparação dos indivíduos para melhor enfrentar a competitividade no mercado de trabalho e o exercício pleno e consciente da cidadania. Esse direito é garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que incorporou como princípio de que todas e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal do Brasil Art. 205). E ainda retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9394/96, torna essa educação uma modalidade como forma de igualdade de acesso como

1 Especialista em PROEJA pelo IFES, Professora da EEEM “Professora Antonieta Banhos Fernandes”. E-mail: ene.braga@hotmail.com

2 Doutora em Produção Vegetal pela UENF, Professora do IFES-Campus Itapina. E-mail: poliana.pires@ifes.edu.br

3 Doutor em Produção Vegetal pela UENF, Professor do IFES-Campus Itapina. E-mail: andre.pires@ifes.edu.br

4 Mestre em Educação pela UFES, Professor do IFES-Campus Itapina. E-mail: rosinei.vieiras@ifes.edu.br





bem social. Um dos motivos que levam os jovens e adultos a retornar a escola é a concorrência do mundo do trabalho, cada vez mais exigente de trabalhadores qualificados. Nesse sentido, a busca por uma educação negada dá a escola um novo e importante significado na vida desses sujeitos para a concretização de um futuro melhor.

Porém, as dificuldades encontradas por esses sujeitos para a concretização dos estudos não são fácies. Observa-se é que muitos dos alunos trabalhadores estudantes do turno noturno da Educação de Jovens e Adultos enfrentam desafios para concluir a educação básica por conta da longa jornada de trabalho. Em muitos casos as tentativas de retornar à escola são marcadas pelas dificuldades em se manter no espaço escolar, pois o aluno trabalhador chega às vezes tarde na escola, cansado e com sono. Eles acreditam que não são capazes de acompanhar as atividades ou as mesmas não são aplicáveis à sua realidade. E ainda, há a falta de motivação, por parte do uso de algumas metodologias aplicadas por alguns professores, o que faz com que os alunos não tenham um aproveitamento adequado ao tempo das aulas.

No entanto, esses alunos que retornam à escola buscam melhores condições de vida e de emprego, que na visão de Freire (1999), descobrem-se seres inacabados, então procuram o saber e o aperfeiçoamento por meio da educação.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode-se descobrir como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1999, p. 14)

Diante desse contexto, precisamos entender: quais os desafios enfrentados pelos alunos da EJA para dar continuidade aos seus estudos e conciliar a relação escola e trabalho? Dessa forma precisamos reconhecer as especificidades do noturno, pois o não reconhecimento da heterogeneidade do aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais e o fracasso na escola elevando a evasão. Diante desses desafios, é preciso que a instituição dê as condições necessárias ao seu alcance para garantir que o aluno trabalhador não abandone a escola ou o seu trabalho. Conciliar o trabalho com a educação de qualidade no turno noturno. Esse é um grande desafio dos que merece a atenção dos educadores/pesquisadores.





Para Di Pierro (2001) as dificuldades vivenciadas pelos alunos trabalhadores da EJA para concluir a educação básica são muitas. Alerta ainda para que os educadores da EJA não entendam esta modalidade como marginal ou secundária, destacando que é necessário interesse do ponto de vista da formulação política e pedagógica, pois a EJA deve ser vista como um fenômeno educativo que deve ser considerado como parte integrante da história da educação em nosso país.

O aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho é um fator que direciona os jovens e adultos para essa modalidade de ensino com a expectativa de prolongar a escolaridade para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Ao retornar a escola, segundo Di Pierro (2001), esses alunos têm que superar alguns preconceitos sobre a idade adequada para aprender e entender que todos são capazes de aprender em qualquer etapa da vida, independentemente da idade. A vida é uma constante aprendizagem, portanto, todos possuem direito a uma Educação:

[...] Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO, 2001, p. 70).

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi problematizar e identificar algumas dificuldades vivenciadas pelos alunos trabalhadores da EJA para concluírem a Educação Básica, bem como analisar a relação entre





NASCIMENTO, Luciene Aparecida Braga / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
PIRES, André Assis / VIEIRAS, Rosinei Ronconi

escola, trabalho e família, conhecendo a realidade vivenciada por esses alunos, buscando com isso contribuir com alternativas para potencializar a motivação desses sujeitos, visando o melhor aproveitamento do processo de aprendizagem dos mesmos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na reinserção a escola, o aluno trabalhador da Educação de Jovens e Adultos enfrenta muitas dificuldades em conciliar escola-trabalho-família, tornando-se um grande desafio em suas vidas concluírem a Educação Básica. Contudo, com toda complexidade, é esta modalidade que está escolarizando muitos alunos trabalhadores em cursos noturnos. Por isso, há necessidade de buscarmos melhorias da qualidade da EJA haja vista que estes indivíduos não tiveram acesso à escola na idade apropriada e, assim, reacendendo a possibilidade do direito à educação.

Bernardim (2008), fala que é justamente através da EJA que esses alunos trabalhadores têm acesso ao mundo da educação:

É preciso lembrar que nas sociedades capitalistas os trabalhadores são historicamente destituídos de possibilidades de incorporarem-se ao mundo da educação, ou de manter simultaneamente as duas condições: de aluno e trabalhador. E a EJA se propõe justamente, a mudar essa situação (BERNARDIM, 2008).

No mundo atual onde a lógica do mercado de trabalho é, onde mais escolarização significa mais potencialidade e mais empregabilidade, a EJA tem se tornado um aliado para o aligeiramento da formação de muitos jovens e adultos. Digo um aligeiramento, devido ao pouco tempo de estudo, pois as séries são concluídas em seis meses cada. Mesmo assim, esses jovens e adultos tem o direito a uma educação básica de qualidade, onde sejam instigados a desenvolver não apenas habilidades, mas diferenciais que os tornem profissionais competitivos e valorizados.

246

A escola como instituição tem por função também contribuir na preparação desses indivíduos para o ingresso (e permanência) no mercado de trabalho. Bernardim (2008) alerta para que as práticas docentes nas escolas





de formação de jovens e adultos sejam para um despertar da consciência da classe trabalhadora quanto à importância da escola, em especial, quanto à importância da formação do homem omnilateral que se educa para a produção e manutenção da vida.

Frigoto (2007) observa a necessidade de desenvolver, em nossa sociedade capitalista, uma educação omnilateral, ou seja, uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano:

Para os trabalhadores e educadores que atuam nos diferentes espaços da sociedade e na escola e que têm uma visão crítica às relações sociais capitalista compete lutar, no plano teórico e da prática, por uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano. A isso denominamos uma educação omnilateral ou politécnica. Por isso, pensar de uma maneira ou de outra faz uma diferença radical. Ou seja, de reproduzir e legitimar a exploração e alienação ou de combatê-la e, de dentro desta sociedade, buscar superá-las (FRIGOTTO, 2007).

Ainda, em seu livro “Educação do Trabalhador: da escola tardia a educação necessária”, Bernardim (2008), se preocupa com a qualidade da EJA e pretende contribuir para,

[...] a interpretação e apreensão da realidade, bem como para o vislumbamento de ações que podem se viabilizar no bojo da educação em geral, e da educação de jovens e adultos em particular, especificidade que representa um espaço importante de atuação da classe trabalhadora para a construção de um devir histórico para além do capitalismo. Ações que ultrapassam os limites do sistema atual e que podem permitir o resgate e a constituição de um ser humano emancipado, liberto, total (BERNARDIM, 2008).

Conciliar escola e trabalho é uma das principais dificuldades para a permanência desses jovens e adultos na escola. Mas é pelo motivo do trabalho que os fazem voltar a estudar devido à exigência da sociedade capitalista que exige cada vez mais qualificação e formação específica.





Segundo Laranjeira (2006):

A demanda por mão-de-obra mais escolarizada e mais qualificada é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Outros fatores considerados pelos estudiosos, como a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente os setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periféricas, como é o caso do Brasil (LARANJEIRA, 2006).

Para atender as demandas do mercado de trabalho a escola tem a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências, mas tem que ter também a preocupação relacionada à formação para a vida e para o exercício da cidadania. Segundo Ramos (2001), em seus discursos sobre a pedagogia das competências, sugere ser ela um dos caminhos pelos quais os alunos desenvolveriam não apenas os atributos necessários à sua condição de trabalhadores, mas também aqueles que contribuiriam para que viessem a se tornar cidadãos.

Compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos ou ações (...) de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais (RAMOS, 2001, p. 154).

O direito a educação e o trabalho são garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no entanto é preciso fazer muita coisa para que a educação aos jovens e adultos seja efetivamente garantida, principalmente em estabelecer políticas públicas que venha ao encontro desses direitos ao público EJA para a construção de uma sociedade justa e igualitária.





Essas políticas públicas tem que garantir efetivamente o direito à educação (e o trabalho) e formação humana de forma integrada para o exercício da cidadania como diz o Documento Base do Proeja:

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho, sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos – especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006).

Há um desafio maior de gestão na qual se façam cumprir efetivamente a legislação evidenciando o direito a educação de qualidade, onde levem em conta os saberes cotidianos (prévios) desses jovens e adultos:

A legislação recomenda a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a sujeitos jovens e adultos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos e suas experiências no mundo do trabalho etc., que não são poucos. Nessas experiências, esses sujeitos se formaram não na escola; por elas aprenderam conteúdos que determinam seus modos de estar no mundo, de aprender novas coisas, determinam seus interesses, seus desejos de saber mais, de certificar-se, de progredir, ou não, nos estudos (PAIVA, 2011).

Logo, percebe-se que a dimensão curricular deve ser problematizada, a realidade vivida e experienciada cotidianamente precisa estar presente no contexto escolar para ser discutida, pensada e repensada. Essa visão, também nos remete a problematização da própria noção do que é ciência, de quais conteúdos são privilegiados e que conhecimentos tornaram-se





NASCIMENTO, Luciene Aparecida Braga / PIRES, Poliana Daré Zampiroli
PIRES, André Assis / VIEIRAS, Rosinei Ronconi

legítimos e quais foram/são desconsiderado/desvalorizados. Dessa forma, deve-se compreender que a EJA pode representar um espaço importante de luta para a emancipação da classe trabalhadora e que a escola eduque sem alienar e que o trabalhador produza sem se deixar escravizar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade Escolar EEEM “Professora Antonieta Banhos Fernandes”, localizada em Linhares, funcionando com o Ensino Médio Regular e com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial no turno da noite (Ensino Médio que tem a duração de três semestres distribuídos em três Etapas) com uma turma de I Etapa, uma turma de II Etapa e uma turma de III Etapa. Pesquisa realizada em novembro/2012, portanto quase no fim do ano letivo, por isso as turmas estavam bastante vazias devido à evasão. Foi dado um enfoque quantitativo e qualitativo, utilizado como instrumento de investigação, observações na sala de aula e realização de um questionário sistematizado, com oito alunos da I Etapa, quatorze alunos da II Etapa e dezoito alunos da III Etapa, com idade entre 18 a 44 anos.

Evidenciam-se aqui alguns resultados obtidos a partir de investigações realizadas no campo da educação de jovens e adultos. Trata-se de elementos pontuais, como questão de gênero, faixa etária, estado civil, família, trabalho, renda familiar, interrupção do processo de escolarização, quais as dificuldades enfrentadas para concluir os estudos e o que fez e/ou têm feito para superar essas dificuldades. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados e desempregados, filhos, pais, mães, moradores urbanos do mesmo bairro onde se localiza a escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

250 4.1 O PERFIL DO PÚBLICO EJA

Entre os entrevistados, 25 são do sexo feminino, enquanto 15 são do sexo masculino de acordo com a Figura 1. Isso mostra que as mulheres são

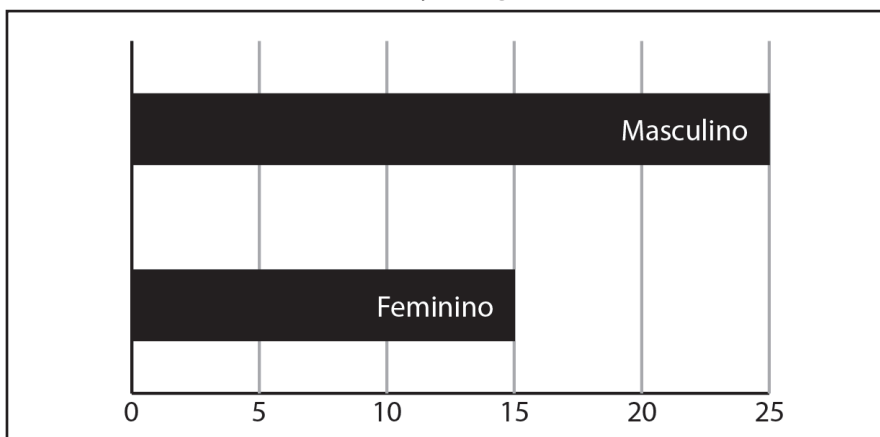




as que mais se interessam em voltar a estudar, devido à concorrência de trabalho e os avanços conquistados pelas mulheres. E também por sentirem que são exemplos para os filhos, como mostra o relato de uma aluna:

Quando criança, não valorizei o estudo, não pensava que um dia no futuro pudesse fazer tanta falta na minha vida. Hoje mesmo com filhos e as vezes sem tempo, tenho que me dedicar, porque vejo que meus filhos precisam ver o exemplo em mim (Aluna da EJA II Etapa).

Gráfico 1 - Estudantes de EJA em relação ao gênero



Fonte: Dados da pesquisa

As mulheres do século XXI são mais independentes, ativas, determinadas e estão cada vez mais em busca da igualdade ideológica e financeira que lhes é de direito. Direito conquistado com muitas lutas ao longo da história. No Brasil, um dos exemplos mais notórios da consolidação da mulher na sociedade se deu através da eleição da 1ª presidenta mulher do país. Esse fato é uma inspiração para todas as mulheres do país.

No que tange a faixa etária dos alunos pesquisados, 28 possuíam idade entre 18 e 26 anos, 8 entre 27 e 35 anos e somente 4 entre 36 e 44 anos conforme a Figura 2. É possível perceber que o público que mais procura essa modalidade de educação são os mais jovens, talvez, pela necessidade de ingressar em outras áreas do mercado de trabalho, na busca de melhores



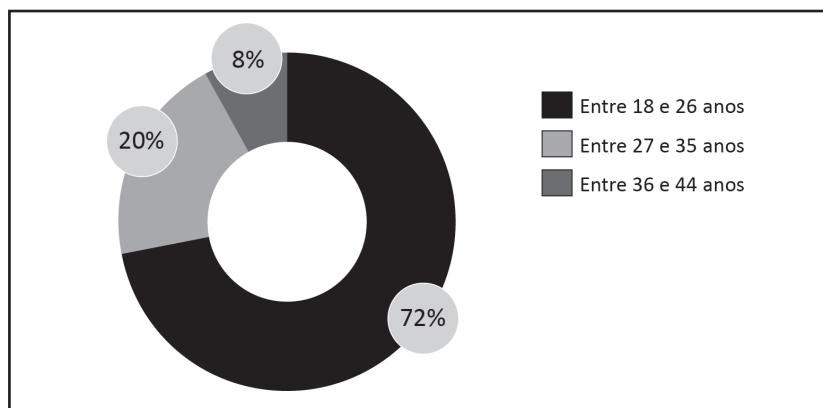


condições de emprego com melhor remuneração ou até mesmo para se manterem no emprego. Isso também é perceptível quando questionados sobre a renda familiar que é de 1 a 3 salários mínimos. Por isso, esses jovens, estudantes da EJA, veem no diploma uma chance de melhores oportunidades de emprego e salário.

Observa-se que a faixa etária é da maioria de jovens devido também a uma migração de alunos do ensino regular para a EJA buscando um aligeiramento da formação, com isso diminuindo a distorção idade/série.

Esse rejuvenescimento do público da Educação de Jovens e Adultos é percebido também em outros estudos/pesquisas, como no trabalho de Segatto e Souza; Azambuja; Pavão (2012), realizada em uma escola de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Segundo as autoras, a procura por essa modalidade vem aumentando e, concomitantemente, o número de jovens que nela ingressam.

Gráfico 2 - Faixa Etária dos Estudantes de EJA



Fonte: Dados da pesquisa

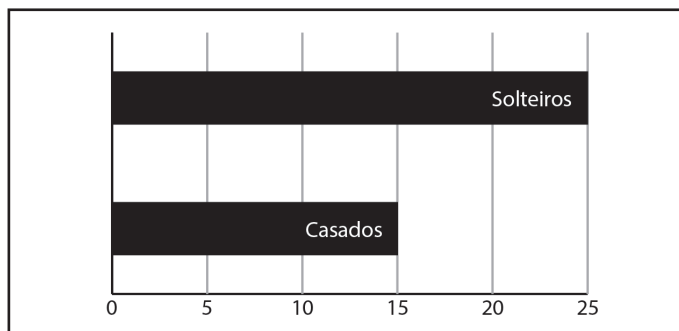
Nota-se que a maioria dos estudantes que conseguem chegar ao fim da etapa são os solteiros, correspondendo a 25 dos entrevistados, contra 15 casados, ilustrado na Figura 3. Pois muitos estudantes não conseguem conciliar escola-trabalho-família por ser muito desgastante e estressante e acabam desistindo mais facilmente do que os solteiros. Nesse aspecto, o resultado da pesquisa entra em consonância com pesquisa monográfica realizada por Soares (2007), em Bananeiras na Paraíba, em que o número de





solteiros que ingressam nessa modalidade é predominante. Percebe-se que, mesmo em regiões diferenciadas, os solteiros são os que prevalecem. Nessa monografia, realizada cerca de 81% dos estudantes são solteiros.

Gráfico 3 - Estado civil

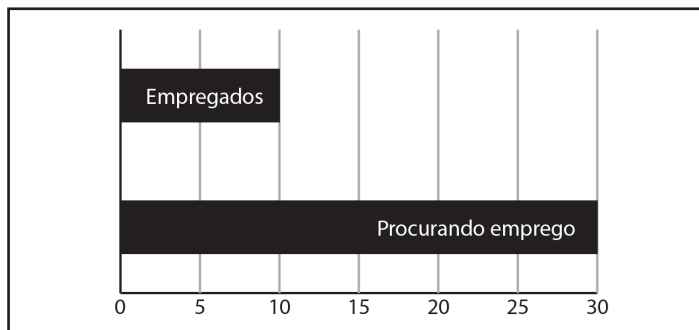


Fonte: Dados da pesquisa

Outra grande dificuldade em frequentar a escola é que muitos desses estudantes têm filhos e se preocupam com quem deixá-los em casa. Mesmo que 27 desses alunos não têm filhos e somente 13 possuem, esse motivo é um forte agravante das dificuldades enfrentadas por eles.

Constatou-se que 30 estudantes de Educação de Jovens e Adultos entrevistados estão trabalhando e são obrigados a conciliar emprego e estudo, o que é uma das maiores dificuldades relatadas, enquanto que 10 estão desempregados, mas à procura de emprego, conforme a Figura 4.

Gráfico 4 - Empregabilidade do público de EJA



Fonte: Dados da pesquisa





A maioria dos alunos trabalha na cidade exercendo diversas profissões que estão listadas abaixo. Verificou-se nas observações que esses alunos buscam uma ascensão profissional ao término dos estudos.

Esse perfil de estudantes trabalhadores, destacado por esta pesquisa, também é percebido por muitos outros trabalhos, embora saibamos da complexidade que envolve o tema e, principalmente, das especificidades de cada região ou lugar. Nesse sentido, destacamos o trabalho realizado por Bernadim (2011), por apresentar uma problematização a respeito do assunto, quando nos lembra que, embora o número de estudantes trabalhadores seja predominante, a quantidade de trabalhadores com carteira assinada não é tão elevado. Em seu estudo, realizado numa cidade do Paraná, apenas 8% possuem carteira assinada.

Assim, em nossa pesquisa, pudemos perceber que, embora o número de estudantes trabalhadores com carteira assinada seja maior, o número de trabalhadores sem carteira assinada é bastante relevante conforme dados apresentados abaixo.

Quanto ao vínculo empregatício, dos alunos que trabalham, 22 possuem carteira assinada e 18 não possuem. Um dos motivos dessa porcentagem de trabalhadores não possuírem carteira assinada, ocorre pela falta de qualificação adequada o que contribui para impelir esses trabalhadores à informalidade, onde irão trabalhar por conta própria, sendo diaristas e alguns realizarem os chamados bicos, conforme profissões relatadas abaixo.

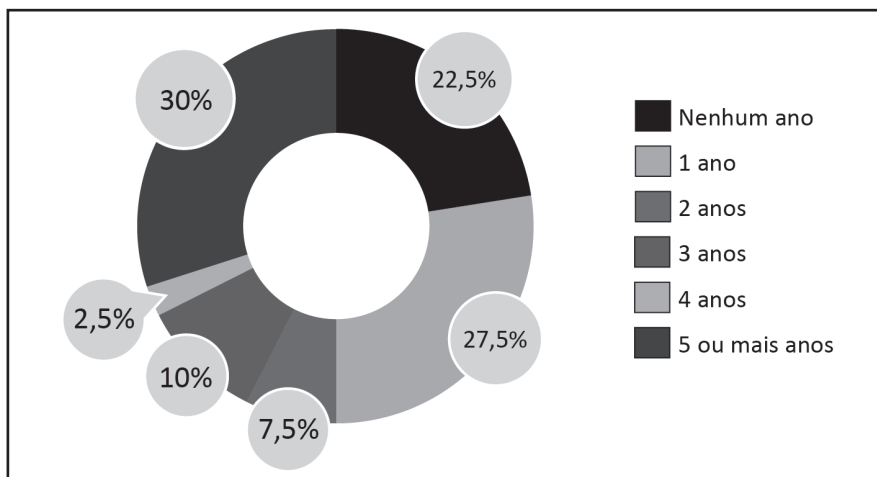
- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| • Ajudante de pedreiro | • Fábrica de móveis |
| • Auxiliar de serviços gerais | • Hospital |
| • Babá | • Indústria |
| • Balconista de padaria | • Indústria de alimentos |
| • Boate | • Indústria de roupas |
| • Caixa | • Lanchonete |
| • Comércio | • Manicure |
| • Construção | • Produção de motores industriais |
| • Doméstica | • SESC |
| • Equipamentos e manutenção | • Supermercado |
| • Escritório | • Tiro de guerra |
| • Estágio | • Vendas |





Quando questionados sobre o tempo que já ficou sem estudar foi constatado que 9 dos alunos não ficaram nenhum ano sem estudar, 11 ficaram um ano sem estudar, 3 ficaram dois anos sem estudar, 4 ficaram três anos sem estudar, 1 ficou quatro anos sem estudar e 12 ficaram cinco ou mais anos sem estudar. Conforme a Figura 5 a seguir, é possível perceber que muitos jovens e adultos ficaram cinco ou mais anos sem estudar, tornando as dificuldades de aprendizagem cada vez maiores devido a um longo período sem estudar.

Gráfico 5 - Quanto tempo já ficou sem estudar



Fonte: Dados da pesquisa

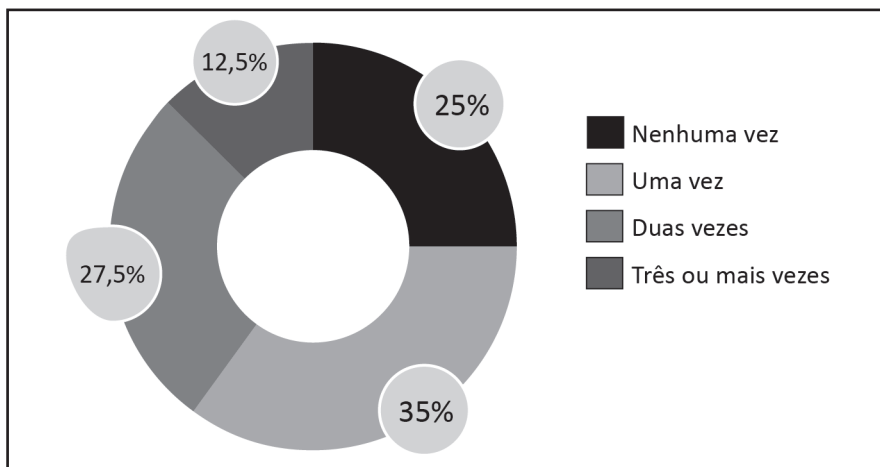
Observa-se que esses alunos jovens e adultos interrompem seus estudos ficando algum tempo sem estudar por diversos motivos sociais, sendo um perfil característico da EJA, mas dentre os alunos pesquisados não houve muitos casos de reprovação. Foi constatado que 10 desses alunos não reprovaram nenhuma vez, 14 reprovaram uma vez, 11 reprovaram duas vezes e 5 reprovaram três ou mais vezes em toda sua vida escolar, como mostra o gráfico 6. Os que têm mais históricos de reprovação procuram a EJA e buscam aí uma educação menos rigorosa e mais rápida. Esse aligeiramento na formação responde a um anseio dos alunos para a competitividade do mercado de trabalho. Esse fato deve ser problematizado, pois, nos remete a questionar essa “aparente facilidade”, questionar, mais uma vez, o currículo, as dinâmicas e o processo de aprendizagem e avaliação.





NASCIMENTO, Luciene Aparecida Braga / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
PIRES, André Assis / VIEIRAS, Rosinei Ronconi

Gráfico 6 - Índice de reprovação



Fonte: Dados da pesquisa

4.2 DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DA EJA PARA ESTUDAR

Ao retornarem à escola esses jovens e adultos enfrentam muitos desafios, mas, contudo ir à escola é um projeto de vida como se observa em alguns depoimentos. As mulheres (que são a maioria) relatam as dificuldades em conciliar as atividades domésticas, o trabalho e os estudos e essa tripla jornada faz com que pensem em abandonar os estudos. É aí que vem a importância da escola em desempenhar um papel inclusivo tomando consciência da jornada enfrentada por esses alunos e orientá-los sobre o resultado futuro obtido por esse sacrifício.

Casei cedo, tive filhos, o esposo não gostava que eu estudasse e não havia quem tomasse conta dos meus filhos. Resolvi me tornar independente, tomar minhas próprias decisões e enfrentar a vida mesmo sendo tão corrida, pois ser mãe, dona de casa, esposa, trabalhar fora e estudante, é muito difícil (Aluna da EJA III Etapa).





É nesse sentido que podemos avaliar o papel do professor, pessoa imprescindível em todo esse processo, pois o sucesso ou não do educando, também, passa pelas suas mãos. Os educandos em suas expectativas nos dão uma amostra de sua compreensão a respeito desse papel do professor e de sua importância na vida desses sujeitos. Tem a expectativa da compreensão deles, como nesse relato: “Tenho sempre me justificado com os professores e contando sempre com o apoio, pedindo para tentar entender a situação de cada um.” Nesse sentido o educador tem que desenvolver um ambiente de integração e compreensão mútua entre todos os envolvidos nesse processo.

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que os mesmos ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a busca pelos direitos de melhoria de sua qualidade de vida e construção da sua autonomia intelectual e moral, que o levará a emancipação e ao exercício de uma cidadania democrática (BERNADIM, 2008).

Muitos alunos da EJA apresentam maiores dificuldades em algumas disciplinas e ainda dificuldades em realizar os trabalhos escolares devido a seus afazeres diários e outras responsabilidades, esbarrando-se na falta de tempo para se dedicar aos estudos. “As dificuldades para mim é na hora que passam trabalho para apresentar e eu não tenho tempo de estudar. Sou casada, trabalho o dia inteiro e às vezes estou muito cansada.” (Aluna da EJA II Etapa).

Observa-se que o cansaço em conciliar o trabalho e a escola é o principal fator de dificuldade enfrentado por esses jovens e adultos. Muitas vezes não conseguem se concentrar na aula devido ao sono, preocupações com a família, filhos e cônjuges e outras responsabilidades.

Para esses estudantes da EJA que trabalham o dia todo e tem que ir à escola a noite fica ainda mais difícil de ter uma boa aprendizagem, pois esses não têm um bom descanso e até mesmo uma boa alimentação, pois tudo é tão corrido que nem dá tempo de se alimentar direito.

Outro fator que traz prejuízos à aprendizagem é o grande número de faltas. É muito frequente esses alunos chegarem à segunda aula, devido à carga horária diária de trabalho, o que atrapalha em uma melhor aprendizagem e das aulas: “A minha dificuldade é que eu trabalho demais e, às vezes, só consigo





chegar para a segunda aula. Faço o possível para entrar na primeira aula, então é bem melhor porque fico mais por dentro do assunto” (Aluna da EJA II Etapa).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por esses alunos nota-se que eles estão se esforçando e procurando se dedicar para concluir a Educação Básica. Quando são questionados sobre o que têm feito para superar essas dificuldades a resposta é a motivação de no futuro ter um emprego melhor e/ou melhores oportunidades de emprego, como é notado nos depoimentos dos alunos.

A motivação para enfrentar essas dificuldade e continuar estudando vem da necessidade de ter um diploma para as exigências do mercado de trabalho e garantia de um futuro melhor para a família. Isso irá refletir em novas expectativas para um projeto de vida com ascensão tanto pessoal quanto profissional, além de melhorar a autoestima, como diz uma aluna que quer “ter um bom emprego onde eu me sinta bem e onde eu seja mais valorizada”.

Esses alunos acreditam que sem estudo a pessoa não é nada, por isso tem fé em um futuro melhor através da educação, sentimentos esses que são traduzidos em suas falas: “Medo do futuro, pois a gente sem estudo não é nada e eu quero me formar e dar uma vida melhor para minha família. Tenho buscado força em Deus, penso no futuro, mais a frente em um emprego melhor. Isso me motiva e dá forças” (Aluna da EJA II Etapa).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim dessa pesquisa conclui-se que o cansaço em conciliar o trabalho e a escola é o principal fator de dificuldade enfrentado por esses jovens e adultos. Sabe-se que não é fácil trabalhar estudar e que isso é extremamente cansativo, mas foi observada uma grande força de vontade desses alunos em seguir em frente para conseguirem terminar a Educação Básica.

O público que mais procura essa modalidade de educação são os mais jovens que são motivados a continuarem estudando e buscar melhor qualidade de vida por meio da educação. No entanto, analisando os resultados da pesquisa, é possível constatar que os adultos/alunos mais velhos, não estão sendo atendidos pela EJA entrando em contradição com os princípios dessa modalidade que é direito de todos.





Conforme a filosofia de Freire (1999) o educando cria o rumo de seu próprio aprendizado, portanto todos nós devemos buscar uma educação continuada por toda vida para nos mantermos atualizados e preparados para os desafios da modernidade. Qualquer que seja a idade é idade de aprender. E através da EJA esses indivíduos poderiam ter a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos em qualquer época de suas vidas, podendo assim se estabelecer no mercado formal de trabalho exercendo então a sua cidadania de forma mais digna.

As exigências do mundo do trabalho por mais escolaridade não deve ser o único motivo para se procurar a educação, mas também para ampliar seus conhecimentos de forma crítica enfrentando os desafios impostos pelo mundo capitalista em busca de uma transformação pessoal e social.

Aos educadores da EJA há a necessidade constante de inovação. Trazendo para a sala de aula, conteúdos atuais e dentro da realidade dos educandos, que agreguem conhecimentos sobre o mundo do trabalho, motivando e criando possibilidades de crescimento e desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal.

O que motiva esses jovens e adultos a continuarem estudando é a busca de melhor qualificação profissional para as exigências do mundo globalizado. Mas é preciso muito interesse políticos e pedagógicos para promover um currículo integrador onde os estudantes são instigados a desenvolver não apenas habilidades, mas diferenciais que os tornem profissionais competitivos e valorizados.

Portanto, é relevante interpretar e conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes trabalhadores da EJA, pois o mundo do trabalho não pode estar dissociado do mundo da educação. Tudo isso, no intuito de buscar condições e mais acertadas alternativas para a motivação desses cidadãos.

6 REFERÊNCIAS

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador**: da escola tardia a educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2008.

259

_____. **Juventude, Escola e Trabalho**: Investigando os Jovens da Modalidade EJA e do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.>





NASCIMENTO, Luciene Aparecida Braga / PIRES, Poliana Daré Zampiroli
PIRES, André Assis / VIEIRAS, Rosinei Ronconi

esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt014-juventudeescola.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 26 de dez. 2012.

_____. Lei nº 9.394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. **Programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja**. Documento base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, fev. 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cad. Cedes. Vol. 21. Nº 55. Campinas. Novembro de 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Edição 23ª. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial out. 2007.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Vida de jovens: educação não formal e inserção socioprofissional no subúrbio**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PAIVA, Jane. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 01 n. 1, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA/Médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. 56 p. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Gestão de Ensino) – Centro de Formação de Tecnólogos, Bananeiras, Paraíba, 2007. Disponível em:





<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf>. Acesso em:
27 de jun. 2013.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; AZAMBUJA, Guacira de.; PAVÃO, Sílvia
Maria de Oliveira. **Rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos** –
EJA: Práticas de Inclusão ou Exclusão. Revista Ibero-americana de Educação.
Santa Maria – RS, n. 59/2. 2012.





NASCIMENTO, Luciene Aparecida Braga / PIRES, Poliana Daré Zampirolli
PIRES, André Assis / VIEIRAS, Rosinei Ronconi





10 | O CURRÍCULO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POTENCIALIZANDO AS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

Celso Calache Scola¹
Rosinei Ronconi Vieiras²

RESUMO

Neste artigo, investigamos a organização de um currículo básico de Física por meio de eixos temáticos, procurando problematizar a possibilidade da produção de um currículo de Física que reconheça as especificidades da modalidade EJA, desenvolvendo métodos e técnicas adequadas e contextualizadas com a realidade em questão, valorizando e criando conexões entre os conhecimentos prévios e os novos. Os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa foram realizados com base em critérios de natureza qualitativa e em pressupostos da pesquisa exploratória e bibliográfica. Observamos que a aplicação de eixos temáticos, envolvendo textos, problemas e experimentos dos conteúdos de Física de forma contextualizada com o mundo cultural e vivencial dos sujeitos da EJA, foi um facilitador para o ingresso nas universidades, no mercado de trabalho e na formação de um cidadão potencialmente autônomo e crítico.

Palavras-chave: EJA. Currículo básico. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this article we investigate the organization of a basic curriculum of Physics through thematic axes where we discuss the possibility of production

1 Arquiteto e Urbanista, Professor de Física na SEDU, Especialista em Educação pela FAESA, aluno do PROEJA. E-mail: celsoscola@gmail.com.

2 Professor de Geografia e Sociologia do Ifes - Campus Itapina. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Orientador do PROEJA. E-mail: rosinei.vieiras@ifes.edu.br.





of a curriculum of Physics which recognize the specificities of EJA mode, developing appropriate methods and techniques and in context with the reality in question, appreciating and creating connections between previous knowledge and the new. The search is carried out according to three criteria: the nature, qualitative; as for the general goal, exploratory and production, the bibliographic data. We observe that the implementation of thematic axes, involving texts, problems and experiments of the Physical content of form contextualized with the cultural and experiential world of the subjects of the EJA, was a facilitator for admission in universities, in the labour market and in the formation of a citizen as critic.

Keywords: EJA. Basic curriculum. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Conforme fascículo sobre História da Educação da Universidade Castelo Branco (UCB) – EAD (2007, p. 13): “A palavra educação tem sua origem nos verbos latinos Educare e Edurece. Educare tem o significado de alimentar, transmitir informações a alguém. Edurece tem o significado de extrair, desabrochar, desenvolver algo que está no indivíduo”.

John Dewey, filósofo americano, afirmava que educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido daquela e também da nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.

Hoje, o mundo vive o que se chama educação pós-moderna e multicultural. Dentro desse contexto,

A invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação “causa certa perda de identidade nos indivíduos e o pós-moderno surge como crítica ao modernismo, diante da desilusão causada pela racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização” (GADOTTI, 1998, p. 311).

A educação pós-moderna trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a





igualdade e a unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança deles na educação para torná-los essencialmente significativos para os estudantes (IBIDEM, p. 312).

Apesar da evolução tecnológica na educação citada acima, no livro *Repensando o PROEJA: Concepções para a Formação de Educadores* (IFES, 2011, p.67), Pinto, em seu artigo intitulado “Desafios na construção do currículo do PROEJA”, afirma:

[...] Contudo, também adentra este período como país produtor de desigualdade e exclusão social. Um dos fatores dessa desigualdade e exclusão é atribuído à educação. Ainda que este país tenha reduzido as taxas de analfabetismo nesta última década, a primeira do século XXI, o contingente de mais de 16 milhões de pessoas que não sabem ler, aliado aos milhões que não possuem a escolarização até o ensino médio, representa uma grave situação para o desenvolvimento socioeconômico e para a constituição de um sólido tecido social.

Essa desigualdade e exclusão social criou grande distorção entre idade e ano de ensino, fazendo com que esses sujeitos procurassem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para corrigir essa alteração.

Diante dessa problemática, surge a necessidade de investigação sobre a organização de um currículo de Física com conteúdos trabalhados através de eixos temáticos para um público que busca inserção e maior qualificação no mercado de trabalho e na sociedade, evitando assim, ser excluídos deles, os quais estão cada vez mais exigentes quanto à formação do profissional e do cidadão.

O exposto acima põe em foco um problema de pesquisa: como produzir uma proposta curricular para o ensino da Física que reconheça as especificidades existentes na modalidade EJA? Para responder a esse problema, surgem outros questionamentos: que metodologia e técnicas de ensino são as mais adequadas à realidade em questão para valorizar e criar conexões entre os conhecimentos prévios e os novos, para uma contextualização dos conteúdos? Como tornar a aprendizagem da Física significativa na EJA para que a sua função reparadora possa atender a





situações pedagógicas em suas necessidades específicas, fazendo com que a sua função equalizadora possa oferecer novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e na sociedade e, além disso, conseguindo ainda que a sua função qualificadora oportunize o sujeito da EJA a dar sequência aos seus estudos e à sua evolução no trabalho, conforme o PARECER CNE/CEB Nº. 11/2000 (p. 7, 9 e 11), elaborado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, no Documento de Base da EJA?

A relevância desse tema é corroborada e fica clara nos estudos realizados por Raboni (1993, apud HADAD, 2000, p. 81),

[...] Cumpre à escola, propiciar a aquisição de conhecimentos científicos ampliados, que possibilitem maior compreensão da realidade. No caso da Física, existe um vasto campo de aplicações tecnológicas com o qual os alunos trabalhadores interagem, há muito o que contextualizar no ensino de Física quando a realidade do trabalho é considerada.

Raboni (1993, apud HADAD, 2000, p. 81) mostra que o conteúdo de Física só tem relevância para o aluno quando é contextualizado com sua realidade, pois ocorre a compreensão de assuntos que ele já conhece na prática. O papel de diagnosticar essa realidade, cabe à escola e ao professor, através de entrevistas, questionários ou conversa informal.

Oliveira (2007, p. 6), em seu texto "Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA", coloca que:

É preciso, portanto, repensar nos diversos espaços de discussão curricular criados nas escolas e em outros espaços de debate, algumas das máximas aceitas como base das propostas curriculares, tais como as formas e critérios de agrupamento de alunos, de organização dos conteúdos, dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação que lhes são subjacentes.

Essa proposta de discussão curricular da professora nos remete a entender que não é somente uma discussão no âmbito do corpo escolar, mas de toda a sociedade, pois mudanças de paradigmas só ocorrem quando há vontade política e quando o assunto é tratado de forma complexa, ou





seja, a partir de uma articulação integrada de diversos setores e instâncias – academia, sociedade civil, organizações políticas, etc.. – que levem em consideração os aspectos técnicos, culturais e socioeconômicos em questão.

Apple (1999, *apud* RAMOS, 2004, p. 210), em seu artigo “O currículo na Educação de Jovens e Adultos”, mostra-nos a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas na escola, pois o currículo precisa ser visto e estudado como um processo contínuo e complexo de planejamento ambiental.

Assim, o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano, que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos obter resultados tanto pessoais quanto sociais.

Segundo Freire (1996, p. 23), “a educação deve resgatar a compreensão do homem e da mulher como seres históricos, pois quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, o que define uma postura ética e de respeito para com a convivência e com a vivência do sujeito da EJA. Nesse sentido, sabemos que Freire é adepto do diálogo e que não há diálogo sem que haja reflexão sobre o que se dialoga. Portanto, o ponto de encontro, o comum entre o professor e o aluno é o conteúdo, isto é, o objeto do conhecimento sobre o qual se voltam professor e aluno para a tarefa de construção desse conhecimento.

Mas, para nós, não é suficiente concluir um nível de ensino e receber um diploma. É preciso contribuir para que exista uma aprendizagem significativa. Para isso, trabalhamos com os conceitos fundamentais das diversas áreas de conhecimento, levando em conta as questões relacionadas ao universo vivido por esse jovem ou adulto. Não se trata de fazer um resumo de conteúdos ensinados no chamado ensino regular, mas sim de criar um material que atenda às especificidades desses sujeitos. São jovens e adultos que, em geral, se já não fazem parte do mercado de trabalho, aspiram a fazê-lo; são sujeitos que reúnem uma significativa experiência de vida e possuem conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua trajetória.

267

Dessa forma, nossa expectativa é que este estudo possa colaborar para a formação mais integral do sujeito, potencializando suas habilidades e competências, ampliando seus conhecimentos e contribuindo para que ele





se torne um cidadão capaz e apto a enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais exigente e que vive em constante transformação, podendo fazer, conscientemente, suas escolhas com maiores e em melhores condições.

Para Freire (1996, p. 97), “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!”

Acredito que a produção do currículo não é algo engessado, Sendo assim, é importante valorizar, para problematizar o currículo, a comunidade do entorno escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a experiência de vida desses sujeitos com suas especificidades e vida profissional, fazendo com que eles exerçam o papel de autores e atores dessa construção a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato, efetivo.

2 DESENVOLVIMENTO

A escolha por essa linha de pesquisa foi gerada pelo fato de ela inquietar e provocar a capacidade dos professores de todo os dias terem de explorar/ desenvolver vários métodos utilizando técnicas que façam os alunos não sentirem “medo” da disciplina Física, podendo assim, encontrar prazer em estar nas aulas para conhecer os conceitos físicos associados ao seu dia a dia, interpretá-los e calculá-los fazendo uso da Língua Portuguesa e da Matemática.

Conforme a classificação feita no Estado da Arte baseada em estatística feita no programa de pós-graduação lato sensu em PROEJA/IFES (ALVES, 2010, p. 30), o “Eixo 3 – Currículo Integrado” abrange os trabalhos que estudam ou propõem mudanças nas concepções curriculares no PROEJA com o objetivo de integrar a modalidade de educação de jovens e adultos à educação profissional. Nesse eixo temático estão os trabalhos que tratam da difícil conciliação entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) observada na educação profissional brasileira.

268

Também foram classificados nessa linha, os trabalhos que tratam do currículo mesmo sem objetivar essa integração EJA e EPT. Ainda no mesmo documento (p. 34), “na produção acadêmica das seis turmas iniciais do





curso de especialização do PPG/PROEJA/IFES, estudaram-se mais os temas cujas intervenções do professor estão bem próximas, como a 'Gestão da Sala de Aula e da Escola' e os 'Sujeitos da EJA e Diversidade'. Pesquisaram-se menos os temas em que as intervenções estão mais distantes do dia a dia do professor, como a 'Formação do Professor', o 'Currículo Integrado' e as 'Políticas Públicas'".

Conforme o Documento Base – Ensino Médio do PROEJA (2007, p. 49),

Define-se então o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. "antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade" (BRASIL, 2005, p. 24).

Ainda segundo o Documento Base – Ensino Médio do PROEJA (2007, p. 51-52), todas essas orientações da estrutura do currículo podem levar a diversas formas de organização e estratégias de abordagens metodológicas de integração. E a seleção dos conteúdos para o currículo podem ser agrupadas, segundo Machado (2005, p.51), entre outras possibilidades, da seguinte forma:

Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos com temas integradores, transversais e permanentes; abordagem por meio de esquemas conceituais com foco em conceitos amplos; abordagem centrada em resoluções de problemas em que cada professor, junto com seus alunos, fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade em que perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas e abordagem por áreas do conhecimento como natureza, trabalho, sociedade, multiculturalismo, linguagens, ciência e tecnologia, saúde, memória, gênero, etnicidade e éticas religiosas.





Não podemos considerar como única finalidade a formação profissional, pois o objetivo de um processo de ensino-aprendizagem não pode estar voltado somente para o ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho. Antes de tudo, esse currículo deve estar focado na inclusão social desses milhões de jovens e adultos que, por diversas razões, tiveram uma escolaridade fragmentada e descontinuada. Sabemos que uma maior escolaridade propicia maior inclusão social, pois à medida que se amplia o repertório e as competências intelectuais, maiores são as oportunidades de escolhas pessoais ou, particularmente, de inserção no mercado de trabalho.

Consideramos que poderemos contribuir para que os professores de Física da EJA tenham uma fonte de pesquisa e reflexão para sua prática em sala de aula e para amenizar a aflição que a disciplina gera em nossos alunos.

2.1 CONHECENDO O CAMPO DE ESTUDO

Os princípios que norteiam a proposta da pesquisa de elaboração do currículo da disciplina de Física para a Educação de Jovens e Adultos – EJA baseiam-se nos Fundamentos Político-Pedagógicos do Currículo e na Organização Curricular, contidos no Projeto Político Pedagógico Integrado do Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (2007), da Secretaria de Estado Profissional e Tecnológica – MEC.

O processo ensino-aprendizagem em Física tem sido objeto de pesquisas por aqueles que se interessam ou se identificam com esse objeto. Parece haver certo consenso de que

[...] A preocupação central tem estado na identificação do estudante com o objeto de estudo. Em outras palavras, a questão emergente na investigação dos pesquisadores está relacionada à busca por um real significado para o estudo dessa Ciência na Educação Básica - Ensino Médio (ROSA & ROSA, 2005, p.2).

270

Durante o processo de pesquisa, buscamos realizar uma revisão de literatura sobre trabalhos científicos, artigos ou pesquisas com o tema “Currículos básicos da Física na EJA” e, para nossa surpresa, nos deparamos com dificuldade em encontrá-los, uma vez que justamente por não existir uma ampla bibliografia na modalidade de ensino EJA, é um tema que não





atrai muito os pesquisadores, o que limitou nossa revisão de literatura. Dito isso, o que norteou nossa revisão de literatura em relação aos conteúdos da Física para a EJA foi o documento oficial do ensino regular para o ensino médio, o Currículo Básico Comum (CBC).

Oliveira (2006), no Resumo de sua Dissertação sobre Cosmologia no Ensino Médio, reafirma “que o conhecimento físico é ou foi produzido pelos sujeitos sociais que vivem, ou que viveram num determinado contexto histórico, então, ele faz parte da cultura social humana, sendo portanto, um direito dos estudantes conhecê-lo e participar de sua construção”.

Além disso, se queremos contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de refletir e influenciar de forma consciente as tomadas de decisões, não podemos deixá-los alheios às questões relativas à ciência e à tecnologia. Por isso, é importante buscarmos o entendimento das possíveis relações entre o desenvolvimento da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) as diversas transformações culturais, sociais e econômicas na humanidade decorrentes desse desenvolvimento que, em muitos aspectos, depende de uma percepção histórica de como as relações foram sendo estabelecidas ao longo do tempo.

Considerando que, como nos ensina Paulo Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o processo de ensino-aprendizagem em Física deve partir do conhecimento prévio dos alunos, respeitando seu contexto social e suas concepções espontâneas a respeito de ciência.

Entendemos, então, que a Física deve educar para a cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito crítico, “[...] Capaz de compreender o papel da ciência no desenvolvimento da tecnologia. [...] Capaz de compreender a cultura científica e tecnológica de seu tempo” (CHAVES & SHELLARD, 2005, p. 233).

SABEMOS que a nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento de mundo tem historicidade. “[...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p.31). Por isso, acreditamos que a contribuição da Física no ensino médio é a contribuição para a formação dos sujeitos através das “[...] Lutas pela escola e pelo saber, tão legítimos e urgentes [...]”.





Por esse caminho, nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. De acordo com Arroyo (1999, p. 79),

[...] A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Para melhor compreendermos a importância de um currículo que atenda às necessidades de formação dos sujeitos da EJA, faremos uma breve reflexão sobre conceitos de currículo e as teorias que os discutem.

Segundo Lopes (2006), a construção de um currículo demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) entendimento dos processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos).

Nesse contexto, algumas concepções de currículo que existem entre os educadores são importantes para a compreensão das teorias sobre o mesmo. De acordo com Lopes (2006, contra capa):

[...] O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica um pouco de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e com o tipo de memória que nós guardamos de escola [...].

Essa concepção converge com a de Silva (2005, p. 15), que considera “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.





As concepções de currículo de Lopes (2006) e Silva (2005) corroboram com Sacristán e Pérez (2000, p. 14):

[...] Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma [...].

Os três autores afirmam que o currículo não é uma listagem de conteúdos, mas sim um processo constituído por encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula e locais de interação entre os sujeitos do processo.

Conhecer essas concepções orienta as ações dos educadores quanto ao currículo, além de valorizar o conhecimento pedagógico dos mesmos. Além disso, dão base para se conhecer as teorias sobre o currículo, levando-os a perceber que política pedagógica o elabora e a refletir sobre para que e a quem ele serve.

Para Silva (2005, p. 17) “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade, e essas teorias se caracterizam pelos conceitos que enfatizam”. São elas:

Teorias tradicionais: enfatizam ensino-aprendizagem-avaliação-metodologia-didática-organização-planejamento-eficiência-objetivos;

Teorias críticas: enfatizam ideologia-reprodução cultural e social-poder-classe social-capitalismo-relações sociais de produção-conscientização-emancipação-curriculum oculto- resistência;

Teorias pós-críticas: enfatizam identidade-alteridade-diferença subjetividade-significação e discurso-saber e poder-representação-cultural-gênero-raça-etnia-sexualidade-multiculturalismo.

As teorias tradicionais consideram-se neutras, científicas e desinteressadas, mas as críticas argumentam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, pois toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder.





As teorias pós-críticas destacam-se no cenário nacional, onde os currículos existentes abordam questões que as representam. Encontramos estas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2002), com os temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural) e em algumas produções literárias no campo do multiculturalismo.

A sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo e onde deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Este processo acontece não só por meio da transferência de conteúdos, mas também, pela influência das diversas relações e interações desse espaço escolar.

Enfim, as teorias poderão mostrar que os currículos não são neutros. Eles são elaborados com orientações políticas e pedagógicas, ou seja, é o produto de grupos sociais que detêm o poder.

Podemos então analisar as possibilidades sobre a organização curricular com conteúdos de Física por eixos temáticos e relacionar esses conteúdos de tal forma a se promover uma aproximação dos sujeitos jovens e adultos ao ambiente científico sem acentuar as desconfiças que eles, na sua grande maioria, nutrem com relação à Física.

Assim, torna-se importante problematizar como o currículo escolar é proposto para trabalhar com sujeitos jovens e adultos e a relação destes com esse currículo instituído e legitimado pela escola. Ao mesmo tempo, deve-se priorizar a produção de um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público atendido pela EJA, gerando, em outro momento, documento que sirva como fonte de pesquisa, levando em consideração as transformações em curso hoje no mundo e reconhecendo a Física enquanto construção humana e considerando os aspectos de sua historia e as relações entre o conhecimento físico com o contexto cultural, social, político e econômico.

2.2 METODOLOGIA

274

Esta pesquisa foi realizada segundo três critérios: quanto à natureza, qualitativa; quanto ao objetivo geral, exploratória e quanto à produção de dados, bibliográfica e com foco na experiência de vida dos sujeitos envolvidos. Este estudo investigou a Organização Curricular com conteúdos de Física por Eixos Temáticos e relacionou esses temas de forma a se promover ao





ambiente científico uma aproximação dos sujeitos jovens e adultos do ensino médio da EJA do período noturno na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio PIO XII, localizada no Centro Urbano da cidade de São Mateus, ES, no ano de 2013, de forma que não se acentuassem as desconfianças que eles, em sua grande maioria, nutrem com relação à Física.

Foram utilizados como organizador do trabalho os “Eixos Temáticos da Coleção Viver, Aprender – Ensino Médio Expandido” – volumes 1 ao 4, sendo o volume 1, Eixo Temático: conhecer, sobreviver e conviver; o volume 2, Eixo Temático: culturas, permanências e mudanças; o volume 3, Eixo Temático: trabalho, tecnologia e o viver no mundo e o volume 4, Eixo Temático: cidades, cidadania e direitos.

Os eixos temáticos não devem ser uma “camisa de força” para os educadores, mas sim, como já dissemos, um organizador do trabalho interdisciplinar que proponha grandes temas que permitam discutir questões relevantes para compreendermos a sociedade em que vivemos e nela podermos intervir. Essa organização nos permite conciliar o trabalho interdisciplinar com o necessário aprofundamento dos conteúdos específicos em cada uma das áreas de conhecimento, isto é, as áreas de Linguagem e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Com isso, conseguimos articular os conteúdos das diversas áreas, as aprendizagens necessárias para a inserção na sociedade letrada e as vivências dos sujeitos da EJA.

Os sujeitos desta pesquisa ou estudo são operários de obras civis, motoristas, babás, auxiliares de serviços gerais, empregadas domésticas, donas de casa e desempregados (as), entre outros; vindos de diferentes bairros urbanos e rurais. Diante da diversidade desses sujeitos, buscamos trabalhar eixos temáticos que abrangessem essa diversidade, relacionando os conteúdos de Física do currículo instituído e legitimado nas escolas com as histórias de cada sujeito para consolidar a construção humana e associar o conhecimento físico com o contexto cultural, social, político e econômico desses sujeitos.

Conforme Silva (2001, p. 78) em Teorias Curriculares Críticas,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...).





SCOLA, Celso Calache
VIEIRAS, Rosinei Ronconi

O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, valores, comportamentos e orientações [...].

Para exemplificarmos o exposto acima, apresentamos algumas imagens, autorizadas pelo termo livre e esclarecido - dos alunos da 2ª Etapa da EJA do período noturno da EEEFM Pio XII, São Mateus, ES - que participaram das aulas de Física no ano de 2013, durante as quais foi utilizada a vivência dos sujeitos em suas profissões (pedreiros, eletricitistas, motoristas, donas de casa, domésticas e outras) para a realização de experimentos de baixo custo, demonstrando os conceitos físicos que interferem na vida cotidiana desses discentes, conseguindo assim, que fossem associados ao mundo em que vivem. Experimentos que demonstraram o funcionamento de uma Usina Térmica, a condução de calor, a diferença entre calor e temperatura, o princípio de funcionamento de um termômetro (termoscópio), entre outros; tornaram as aulas mais atrativas e os conceitos físicos foram facilmente compreendidos, uma vez que eles explicaram tais conceitos usando seu vocabulário e sua vivência, sendo orientados pelo Educador quando alguma dúvida surgia ou quando era solicitada a sua intervenção. O diálogo sobre os experimentos e os conceitos entre os sujeitos da EJA e o Educador foram momentos enriquecedores e a troca de experiências resultou em aprendizado para todos.

Figura 1 - Experimento sobre Usina Térmica

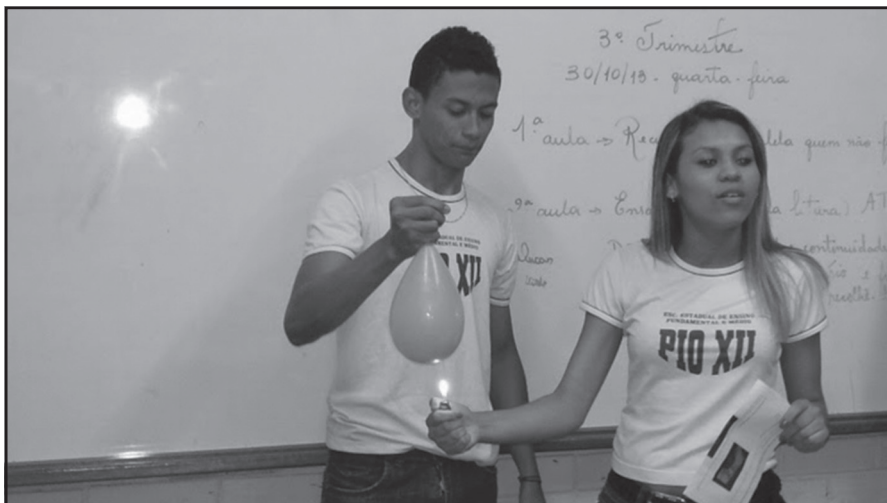


Fonte:





Figura 2 - Experimento sobre Condução de Calor



Fonte:

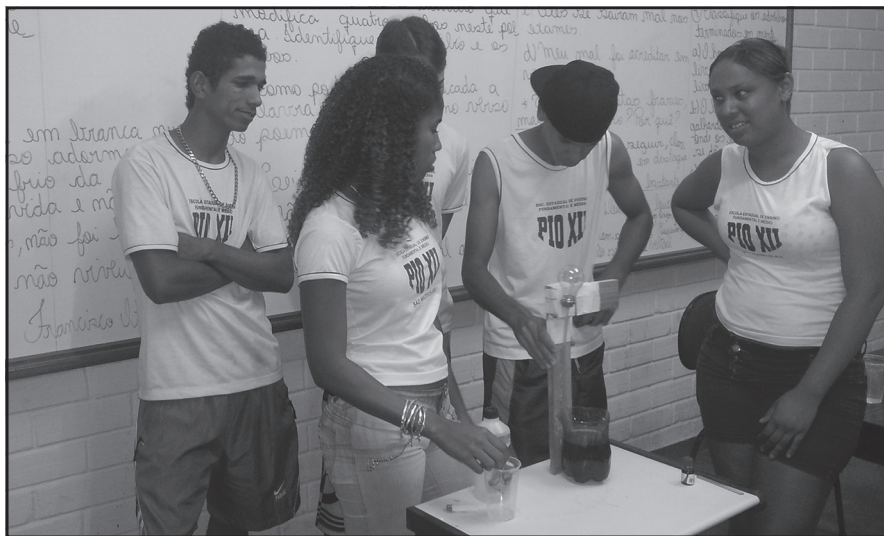
Figura 3 - Experimento sobre diferença entre calor e temperatura



Fonte:



Figura 4 – Experimento sobre Termoscópio



Fonte:

Para efetivarmos esse trabalho, fizemos planejamentos semanais com o auxílio da Pedagoga da Escola, sempre adaptando nosso Currículo às necessidades de aprendizagem dos sujeitos, tendo como foco principal, abranger os conteúdos da disciplina e trabalhá-los de forma contextualizada com o mundo cultural e vivencial dos discentes, visando à formação de um cidadão capaz de propor soluções a situações-problema e de melhorar a sua relação de poder na sociedade.

Agora, cabe-nos dialogar para saber que conteúdo é esse, pois nenhum ato de conhecimento se dá no vazio (sem conteúdo). Todas essas pessoas são sujeitos de seu próprio saber, pois, possuem experiências e saberes aprendidos e apreendidos ao longo da vida que foram negligenciados e desmerecidos em detrimento de um conhecimento hegemônico definido pelos centros de poder.

De acordo com Silva (2001, p. 148-149) em Teorias Curriculares Pós-Críticas,

[...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o



poder: o conhecimento é parte inerente ao poder (...), o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Para aproximarmos ao máximo os conteúdos e as metodologias escolhidas da realidade dos sujeitos da EJA da EEEFM PIO XII, os instrumentos de produção de dados foram aplicados de maneira formal, com questionários contendo perguntas diretas em sala de aula aos sujeitos envolvidos, como: características pessoais, dados familiares, trabalho, relações com a escola, atividades culturais e de lazer e projetos futuros, para que pudéssemos nos aproximar das necessidades de cada sujeito envolvido, conforme sugere Cabral (2010, p. 1):

Cada aluno é único e tem seu próprio ritmo de aprendizagem baseado nas suas experiências anteriores e externas à escola. A escola é o lugar de encontro dessas vivências de alunos e professores e de debate acerca de temas de interesse comum a todos. Preservar interesses, entender necessidades e tratar cada aluno de forma individualizada são aspectos centrais num ensino bem - sucedido. A aprendizagem é o resultado de processos sociais e pessoais.

Foram aplicados três questionários em datas diferentes, todas no 2º semestre de 2013, o que determinou os números distintos de alunos nos dois últimos. O primeiro, um questionário educacional realizado por técnico da SEDU, envolveu 75 alunos das três etapas; o segundo, um questionário socioeducacional realizado pela Pedagoga e pelo corpo docente, abrangeu de 122 a 222 alunos das três etapas; e o terceiro, um questionário de sentimento/situação vivenciada realizado pela Pedagoga e pelo corpo docente, incluindo de 225 a 277 alunos das três etapas.

2.2.1 Análise da produção de dados dos questionários

O primeiro questionário nos mostrou que a escola é um espaço que faz a diferença, atendendo totalmente (47%) ou em parte (53%), as necessidades e expectativas de aprendizagem dos sujeitos da EJA na EEEEFM PIO XII no período noturno, os quais têm como desejo principal, continuar os estudos





e melhorar sua vida profissional e social (72,01%). Para efetivar tais desejos, eles solicitam mudanças nos horários de entrada (às 19:00 h – 70%) e saída (às 22:00 h – 80%) da Escola, no tempo de duração das aulas (50 minutos – 55%), na quantidade de aulas de disciplinas específicas em função dos cursos escolhidos para a continuidade dos estudos (80%) e no currículo, com conteúdos mais próximos à sua realidade (43%).

Nesse aspecto, notamos que quando aproximamos os conteúdos da Física ao dia a dia de alguns sujeitos da EJA, como pedreiros, ajudantes de pedreiros, motoristas, empacotadores, soldadores e outros, eles se tornam excelentes monitores, ajudando os colegas com maiores dificuldades, gerando um clima de parceria e aproximação entre eles, estimulando a solidariedade, uma característica do coletivo social que precisa ser potencializada em nossa sociedade. Dessa forma, o aprendizado se torna agradável e gratificante tanto para os que aprendem ajudando quanto para os que aprendem recebendo ajuda.

O segundo questionário identificou, de maneira mais clara, o perfil dos sujeitos da EJA do período noturno da EEEFM PIO XII, constatando a sua idade (evidenciando o fenômeno da juvenilização da EJA ($\approx 70\%$), estado civil, com a predominância dos solteiros (64%); sequência de estudos, com o desejo de continuidade em uma faculdade (29,72%) ou em um curso técnico (61,79%) para adquirir conhecimento (42,17%) e certificação de conclusão (51,81%) para entrar no mercado de trabalho – uma vez que 35,37% encontram-se desempregados – ou para melhorar a condição de vida no trabalho, visto que 38,41% trabalham por escala, em média, durante 08 horas, o que evidencia o cansaço desses sujeitos e a necessidade da adequação do seu horário de entrada e saída na escola.

Ficou visível no segundo questionário, que para termos um ambiente escolar satisfatório e para atingirmos uma aprendizagem efetiva, podemos nos utilizar de um currículo básico e de um acolhimento adequado aos sujeitos da EJA. Evidenciou-se também que os saberes de acordo com suas experiências vividas ou seus conhecimentos prévios devem ser explorados para que o conhecimento instituído ou adquirido na Escola tenha algum significado, mexa com a sua autoestima e proporcione inserção cultural, social e econômica.

O terceiro questionário, especificamente, evidenciou os sentimentos dos sujeitos da EJA do horário noturno da EEEFM PIO XII diante de situações





vivenciadas no dia a dia dentro da instituição, como a alegria de conviver, tirar boas notas, concluir o ensino médio, aprender algo e estar com as pessoas que os ajudam nisso, os professores, a confiança nesses, nos colegas e em si próprio para estudar e obter um bom aproveitamento, o que dá a tranquilidade necessária para a continuidade dos estudos e a segurança no trabalho.

Este questionário nos mostrou o que devemos trabalhar para minimizar os sentimentos de vergonha/constrangimento, medo e raiva e dar ênfase às suas virtudes, tornando a convivência e a relação educador-educando, educando-educando facilitada, com grande possibilidade de se trabalhar a autoestima, a qual normalmente é baixa, e de se escolher metodologias e técnicas diferenciadas para que o processo de ensino e aprendizagem seja coroado de sucesso, atendendo à diversidade encontrada nessa modalidade.

3 CONSIDERAÇÕES

Pudemos observar e ter a perspectiva de que a Organização Curricular através da aplicação de Eixos Temáticos, envolvendo textos, problemas e experimentos dos conteúdos de Física de forma contextualizada com o mundo cultural e vivencial dos sujeitos da EJA da EEEFM PIO XII em São Mateus, ES, no período noturno, foi um grande facilitador de aprendizagem, de preparação para o mercado de trabalho, para o ingresso nas universidades e para a formação de um cidadão autônomo e crítico, o que vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, em seu art. 22 para a Educação Nacional: “A educação básica tem por finalidade, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A aprendizagem produzida/desenvolvida durante o processo educativo deve ser evidenciada para que o trabalho e as experiências de vida compartilhadas entre educador e educando venham a se tornar saberes capazes de contribuir tanto nos estudos posteriores quanto no trabalho e, consequentemente, na melhoria da vida em sociedade.

Conforme Freire (1996), a importância da reflexão sobre a formação docente para que a sua prática educativa seja atraente e efetiva fica bem demonstrada ao se traçar um paralelo do ato educativo com o ato de cozinhar, ao afirmar que a prática do cozinhar prepara o novato ratificando





e retificando saberes e, assim, contribuindo na sua formação para que se torne um cozinheiro.

Observamos e entendemos que a diversidade encontrada na EJA não é um entrave ao aprendizado ou à Organização Curricular, mas sim, algo que deve ser explorado e usado para que os conhecimentos prévios dos sujeitos dessa modalidade sejam aproveitados em seu benefício. Esperamos ainda que o educador saiba utilizá-los para contextualizar, usando-os como incentivo e motivação, interagindo com os educandos para tornar suas aulas interessantes e de fácil compreensão. Essa perspectiva é compartilhada com Freire (1996) quando, por várias vezes, enfatiza e alerta para a necessidade de se respeitar o conhecimento que o aluno traz de sua experiência e vivência, visto que ele é um ser social e com uma história de vida.

É preciso perceber que o público EJA vivencia problemas como preconceito, discriminação, vergonha, críticas, tanto na vida familiar quanto na social, tornando-se sujeitos com ritmos de aprendizagem diferentes que merecem que as suas potencialidades sejam exploradas, oportunizando-lhes assim, o resgate de sua autoestima e de seu lugar de cidadão atuante e crítico na sociedade.

Vale destacar que para o trabalho do Educador, a utilização do Currículo por meio de Eixos Temáticos, embora os (re) planejamentos sejam constantes para ajustes nesse currículo – algo indispensável em qualquer proposta didática e metodológica – é potencialmente relevante para o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, gratificante ao se perceber a evolução/desenvolvimento dos sujeitos na escola e na vida socioeconômica.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Polese. **O Estado da Arte do Programa de Pós Graduação PROEJA-IFES 2007/2009**. 116 f. TCC (Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

282

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1999.





ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação e exclusão da Cidadania**. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel Gonzales e NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez: Autores Associados, P. 79.

BRANCO, Universidade Castelo – UCB. **História da Educação**. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Historia_da_Educacao_I.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Ministério Da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Volume 1. Brasília, 2005.

CABRAL, Maria Regina. **A função social da escola**. Disponível em: <<http://encontrodosaber.blogspot.com/2010/03/funcao-social-da-escola.html>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

CHAVES, Alaor; SHELLARD, Ronald Cintra. **Física para o Brasil: pensando o futuro**. São Paulo: Sociedade Brasileira De Física, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz E Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

HADDAD, Sérgio (Coordenador). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Acesso em: 20 fev. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Pensamento e Política Curricular – Entrevista com William Pinar**. In: Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos. São Paulo: Cortez, 2006.





SCOLA, Celso Calache
VIEIRAS, Rosinei Ronconi

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *In: PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. **Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação.** Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005.*

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educ. Rev. N.29 Curitiba 2007. Disponível em: <[Http://Dx.Doi.Org/10.1590/S0104-40602007000100007](http://Dx.Doi.Org/10.1590/S0104-40602007000100007)>. Acesso em: 21 fev. 2013.

OLIVEIRA, Jorge Henrique Lopes de. **Noções de Cosmologia no Ensino Médio: O Paradigma Criacionista do Big Bang e a Inibição de Teorias Rivalis.** Disponível em: <http://www.pcm.uem.br/?q=system/files/webform/media/webform/2006_jorge_henrique_lopes_oliveira.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação básica integrada à formação Profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA.** In: Anais Da 33ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.Pinto,83Br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

ROSA, C. W. DA; ROSA, A. B. da. **Ensino de física: objetivos e imposições no ensino médio.** Revista eletrônica de enseñanza de las ciencias. Vol. 4, Nº 1, 2005.

SACRISTÀN, José Gimeno; PÉREZ, Gómez Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





11 | SABERES DOCENTES: O DIÁLOGO COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Maria da Glória Medici de Oliveira¹

Maria Auxiliadora Vilela Paiva²

1 INTRODUÇÃO

Nossa experiência enquanto educadoras do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA³ - Ifes, campus Vitória e da Especialização Proeja, desde 2007, levou-nos a perceber a relevância da proposta do mesmo, uma vez que abarca o desenvolvimento da autonomia do educando, o que a nosso ver, já se formula como questão a ser refletida. Afinal, no decorrer desta experiência, em várias situações, pudemos questionar a eficácia em favor da autonomia do educando. Esta verificação e o papel decisivo do professor e do diálogo por ele proporcionado, neste processo de aquisição de saber, instigaram-nos à presente pesquisa.

Considerando a dimensão crítica, proposta neste artigo, percebemos como é necessário o professor fazer uso de seus vários saberes, instigando um diálogo que valorize e desperte a consciência crítica do educando e, ao mesmo tempo, provoque interligação com as várias áreas do saber, numa proposta de construção do conhecimento. D'Ambrosio (2011b, p. 76) já

1 Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Ifes. Professora do Proeja Ifes e coordenadora de tutoria da Especialização Proeja. E-mail: gloriamedici@uol.com.br

2 Doutora em Matemática pela PUC-RJ. Aposentada da UFES. Professora e integrante da equipe de coordenação da Especialização Proeja- Ifes. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática- EDUCIMAT-Ifes. E-mail: vilelapaiva@gmail.com

3 PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantado em, pelo decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

afirmava sua preocupação diante da questão do conhecimento partilhado e separado em áreas que não dialogam, afirmando que:

A complexidade do problema do conhecimento deriva-se do fato de que é impossível separar as suas várias dimensões, assim como é impossível estudar fragmentadamente sua elaboração.

Nesse aspecto colocamo-nos em consonância com o autor, pois o professor, ao tratar de forma fragmentada o conhecimento, não provoca interações necessárias à construção da consciência crítica, permitindo assim a manutenção da concepção tradicional de ensino-aprendizagem, em que o aluno permanece apenas ouvinte e assimilador de conteúdo.

O problema levantado se limitou a discutir os saberes docentes e o lugar que o diálogo ocupa para a concretização de uma Educação Matemática Crítica. Para tanto, foi necessário relembrar nossas experiências com a modalidade em discussão, pois nesse caminhar muitas queixas pudemos presenciar, tanto na disciplina de Gestão de Sala de Aula da Especialização como em aulas da disciplina de Metodologia de Projeto no Proeja, que abriam espaços para interação das várias disciplinas. Não vamos tratar de uma abordagem dialógica no sentido da integração entre as disciplinas, apesar de saber o quanto o diálogo entre elas enriquece e colabora para o processo de ensino-aprendizagem. Tomamos o diálogo no sentido da postura aberta entre educador-educando, quando tanto o primeiro, quanto o segundo, se apropriam do espaço da sala de aula sem competitividade, respeitando os limites impostos pela racionalidade que se faz presente no ambiente de aprendizagem. Enfatizamos a importância de um espaço escolar de interação entre os sujeitos nele envolvidos cientes de que embora a aprendizagem seja um processo individual ela se dá no coletivo (SKOVSMOSE, 2007).

2 PESQUISA E TEORIA NUM DIÁLOGO NECESSÁRIO

286

Quando pensamos nos saberes docentes, pensamos também num referencial que pudesse se sustentar no diálogo. Encontramos em Charlot grande parte das respostas que buscávamos, pois para ele o sujeito encontra-





se aberto para um mundo no qual ele também se posiciona de forma ativa e passiva, ou seja, ao se construir e deixar-se construir, também será sujeito de outras construções, carregando consigo a herança daquilo que fez parte de seu processo de construção.

Trabalhar a relação com os saberes indica considerar não somente o saber em si, mas o saber nas suas demais relações com o mundo, relações estas estabelecidas nas bases do diálogo, no que concordamos com Charlot (2000, p. 62) “[...] são formas específicas de relação com o mundo”. Acrescentamos que ao se relacionar com o mundo o sujeito estabelece uma forma de diálogo pertinente ao processo de construção de saberes. Saberes e conhecimento entendido por nós de forma que

O conhecimento se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Nesse sentido, conhecimento e saberes, embora contrários na funcionalidade, estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas sobre um determinado fenômeno ou objeto. No contexto da organização escolar, os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade são apropriados na forma de saberes e transformados em conteúdos didáticos e matérias curriculares. Nesse sentido, a denominação de saberes escolar é a mais apropriada. (Gamboa, 2009, p. 13)

A construção dos saberes pelos alunos pressupõe uma organização e transformação que é função também do professor e das interações que ele propicia em sala de aula. Assim como D’Ambrósio (2005), numa reflexão sobre as ações pedagógicas, entende que fazer o aluno descobrir suas potencialidades e operacionalizá-las é também responsabilidade do professor, da sua consciência e da sua disposição. E, para que isso aconteça faz-se necessário estabelecer uma rede de relações dialógicas, que passa tanto pelo processo racional, em que o aluno e professor superem a pedagogia das respostas em favor de uma pedagogia que transforme o aluno em verdadeiro pesquisador (GAMBOA, 2009), como pelos processos emocional, profissional, institucional e pessoal, como sugere Charlot (2000, p. 67):





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

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

Relacionar-se com seu saber provoca no aluno um diálogo interno, uma troca de informações consigo mesmo, que favorecerá a apropriação ou aquisição de novos saberes. Segundo Charlot,

Nascido de maneira inacabada (neotênico), o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Ora, esse patrimônio se apresenta sob a forma de saberes (objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem), mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações, etc., que devem ser aprendidas igualmente. (CHARLOT, 2005, p. 42)

Em seu percurso de pesquisa, Ubiratan D'Ambrosio, na busca da compreensão da constituição do conhecimento, parte do princípio que o conhecimento origina-se do encontro com o outro, da mesma forma que Charlot e suas relações na construção do conhecimento. Nesse diálogo com Charlot, D'Ambrosio (2011b, p. 76) afirma que: "... o conhecimento se organiza e toma corpo como um fato social, resultado de interação entre indivíduos. Depende fundamentalmente do encontro com o outro". Dessa forma, o autor faz um esforço para mostrar que o ensino da Matemática deve estar em relação direta com a vida e o cotidiano das pessoas, na promoção de um diálogo sustentável.

Destacamos o papel do professor de jovens e adultos quando de seu compromisso em sala de aula. Ao voltar-se para a criatividade, para o sentido e significado das palavras, abre possibilidades de colaborar para a formação do sujeito crítico, também preocupação de Skovsmose (2011). Na fala de D'Ambrósio (2011b, p.91): "Muitas vezes a criatividade do aluno manifesta-se nos seus erros e não nos acertos". Permitir o erro e aproveitá-lo em favor do aluno poderá se constituir num dos saberes presentes na sala





de aula. Longe de verdades estabelecidas, de uma Matemática congelada, segundo esse autor, o propósito deverá ser, nos tempos atuais, trabalhar em função de estimular um novo pensar matemático, em que os erros servirão de estímulo e orientação para o processo de ensino-aprendizagem, alimentando a criatividade e a capacidade de bom desempenho em situações novas, possibilitando análises das mesmas e suas consequências. Estamos nos referindo ao modelo da *materacia*⁴, que permite novos procedimentos para se chegar a resultados esperados, essencial nos dias de hoje. Para que isso se efetive, D'Ambrosio (2010) dedica uma reflexão sobre pesquisa, evidenciando a sua importância quando desejamos novas ações que melhorem nossa prática diária, enquanto professores. Vejamos:

[...] pesquisa é o elo entre teoria e prática. Claro, em situações extremas, alguns se dedicam a um lado desse elo e fazem pesquisa chegando a teorias baseando-se na prática de outros. Outros estão do outro lado e exercem uma prática, que é também uma forma de pesquisa, baseada em teorias propostas por outros. Em geral ficamos numa situação intermediária entre esses extremos, praticando e refletindo sobre o que praticamos, e, conseqüentemente, melhorando nossa prática. (D'AMBRÓSIO, 2010, p. 92)

Lutamos por uma Matemática que permita inovações quanto aos seus procedimentos, que favoreça um diálogo entre professor-aluno no momento de se estabelecer o ensino-aprendizagem, motivo pelo qual tomamos Ubiratan D'Ambrosio como teórico, pois o mesmo valoriza as relações multiculturais, como condição para se atingir a plenitude humana. Uma sala de aula em que se reconhece a multiculturalidade, por exemplo, como uma sala de EJA, devem-se contemplar os acordos locais, os contratos didáticos⁵ aprovados por professor-aluno, evitando aumentar o índice de exclusão e humanizando o processo

4 *Materacia*: manejo, entendimento e sequenciamento de códigos e símbolos para elaboração de modelos e suas aplicações no cotidiano. (D'AMBROSIO, 2011b, p.89)

5 Contrato didático segundo Brousseau (1986): é um acordo entre professor-aluno sobre as regras que regem a sala de aula, relacionadas à aprendizagem de uma saber, que podem ser explícitas ou implícitas, cabendo a cada um dos sujeitos da relação respeitá-las, uma vez acordadas.





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

de construção social, reforçando o movimento dialógico. Assim, podemos verificar como se apresenta na fala do professor sujeito desta pesquisa:

Eu nunca perco a oportunidade de aprender com esses alunos, e aí eu vou formando bagagem, no período seguinte eu tenho mais informação [...] eu te confesso que todo período eu sempre enriqueço mais em termo de bagagem. (Professor Vicente, Entrevista 1, 2012)

Nas observações das aulas do professor sujeito da pesquisa, identificamos que essa sensibilidade se fazia presente. Por exemplo, quando, ao contrário de indicar diretamente as regras e o conceito de algum conteúdo, o professor estimulava os alunos a descobrirem, por eles mesmos, como chegar às respostas. Era o momento em que os alunos procuravam buscar conhecimentos construídos ao longo do processo escolar, aquilo que já tinham visto, de alguma forma, e que poderia aflorar nesse momento, afinal acumulavam, em sua história, passagens por vários espaços escolares. Resultado final: os alunos iam, aos poucos, construindo, com o professor, os novos conhecimentos. Para aqueles que têm desejo de saber, torna-se gratificante experienciar práticas que possibilitem a construção do próprio conhecimento, em que educador e educando ao interagirem fazem acontecer o ensino-aprendizagem. Vejamos um comentário interessante de um aluno, sobre o método utilizado pelo professor, numa aula sobre representação fracionária:

Quando aprendi, o antigo professor disse que era só cortar os iguais. Pronto! Já esse professor confunde a nossa cabeça [...] Nossa! (Aluno C, 2012)

Ficamos pensando qual seria o significado de “confunde a nossa cabeça”. Como seria esse confundir a cabeça? E sobre o professor antigo, linguagem do aluno, não havia essa “confusão” por quê? O significado que o aluno C deu ao processo ensino-aprendizagem nos pareceu bem simples, ou seja, o professor dava a atividade, explicava uma forma de resolver e passava o resultado em seguida. Pronto! Para esse aluno é a forma ideal de se aprender, está se referindo à pedagogia da certeza, aquilo que, ao longo de sua história na educação, vivenciou, sem possibilidade de diálogo. Mas, para nosso interesse, a questão continua: houve realmente uma aprendizagem?





Fruto de uma reflexão, o professor comprova o quanto o processo de ensino-aprendizagem, do qual o aluno C fala anteriormente, é questionável. Suas palavras remetem às experiências anteriores vivenciadas por ele no PROEJA, parte do seu *background*⁶ (SKOVSMOSE, 2012; JORDANE, 2012). As conclusões do professor Vicente apontam para a construção de saberes docentes a partir da experiência profissional, mas não somente dela. Entram em cena as relações estabelecidas entre educando e educador, em que este se permite buscar a compreensão de como seu aluno apreende o mundo, o que está marcado na angústia de sua fala. O saber da compreensão, registrado aqui, indica que o professor deverá se colocar no lugar de seu aluno para buscar a origem de seu raciocínio, como ele apreende os conceitos e o mundo. Ouvi-lo, senti-lo em sua fala, deixar aflorar, por meio da comunicação, o sentido do processo de ensino-aprendizagem.

Dos vários registros do diário de campo feitos por nós, foi possível atentar para o fato de que este professor não se deixou seduzir por pedidos baseados na pedagogia da certeza, aquela das respostas únicas e prontas, dadas pelo professor. Ao contrário, ignorando os apelos de alguns poucos alunos e incitando à participação, todos são estimulados a contribuir, e mais que isso, o próprio material didático de Matemática do Proeja, numa linha de Resolução de Problemas, tem uma proposta “aberta” e “libertadora”, que provoca e facilita a participação e contribuição dos alunos, o que Skovsmose (2008, p. 63) já sinalizou a despeito de materiais didáticos.

Na percepção de Weisz (2006, p. 65):

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

6 Background refere-se à realidade sócio-cultural-política-econômica em que uma pessoa se insere, bem como suas experiências de vida.





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

O que vi na sala de aula é que, ao entender dessa forma, o professor tem procurado, ao longo das aulas, organizar e criar situações de aprendizagem que possibilitem uma real participação dos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidade de autonomia na construção do próprio conhecimento, mesmo custando a esse professor um grande esforço para acompanhar o raciocínio do aluno. Fica assim registrado em sua fala, numa de suas entrevistas:

[...] e eu teria que regredir mentalmente, e eu não consigo regredir demais, chega num certo ponto que tem um muro e eu não retrocedo mais, e eu precisaria retroceder mais o meu entendimento, para poder chegar no nível dele (aluno PROEJA), para poder ficar de igual para igual com ele, para entender o mundo dele, para entender o que ele está vendo, como ele vê aquilo que eu não vejo daquela forma. (Professor, Entrevista1, 2012)

Ao se expressar, o professor demonstra uma angústia de quem quer entender o raciocínio do aluno para melhor planejar, para oferecer condições melhores de ensino. Ao contrário do que Freire (1996, p.25) diz sobre ensino bancário que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”, a proposta que observamos, numa sala de aula que pretende ser democrática, estimula a criatividade de ambos, educador e educando, num jogo de acordos que vai além do que foi planejado e que não pretende ser fechado. Quais saberes afloram no momento das indagações realizadas pelo professor Vicente? Concluir que o professor tem que regredir para chegar ao nível do aluno é um desafio para muitos educadores, pois é romper com a lógica de que cabe ao aluno chegar até ao raciocínio do professor. Apontamos para um saber processual que esse professor desenvolveu, ou ainda, que ele teve consciência, pois foi no processo de ensino-aprendizagem que surgiu a necessidade de chegar ao nível do aluno, assim comprovado em entrevista, quando o mesmo reconhece a importância de um raciocínio mais simples. Dar conta disso é desenvolver outro saber, um saber que vem da prática, mas de uma prática refletida, um saber que vem da intenção, ou seja, da intenção de fazer alguma coisa, provando que sua prática passou pelo rigor da reflexão, provocando a intenção de se fazer alguma coisa, seja essa coisa diferente ou não, ou ainda de um saber que vem da intuição, como apresenta Charlot (2000, p. 81):





[...] sob a forma “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Vamos abrir aqui um parêntese sobre a angústia do professor Vicente em relação a entender o raciocínio do seu aluno e o significado do mesmo para o professor. O que ainda falta nessa relação? O que ainda falta para esse professor entender a complexidade do raciocínio de seu aluno? Essas questões podem contribuir para trazer à luz da razão algumas respostas. Durante as observações, foi possível constatar o pouco espaço dado ao aluno de assumir a lousa para explicitar seu raciocínio, por exemplo. Por mais sensibilidade que o professor Vicente tenha adquirido na sua formação, ainda assim, ficou um saber a ser aprendido, quem sabe o saber operatório, aquele em que o professor operacionaliza sua ação, não de modo tradicional, mas colocando seu aluno como protagonista, deixando-o assumir a responsabilidade de se fazer entender. Não deveria ser somente da competência do professor o esforço de entender o raciocínio que o aluno mobiliza, mas também da própria competência do aluno, uma vez que lhe é dada essa possibilidade.

Esse agir tem um significado, tem um sentido explícito, que nos remete à herança cultural da pedagogia da resposta, o que Gamboa (2009) aponta como “saberes congelados”, aqueles saberes acumulados, os saberes escolares, que estão prontos e aguardando serem acessados. É uma herança que nos impede de reconhecermos o processo dialético do conhecimento, em que as respostas “[...] podem ser contestadas e tomadas como incertas, exigindo o exercício da suspeita e da dúvida” (GAMBOA, 2009, p.05).

Provocamos uma reflexão sobre a mudança do educador, entendendo que ela deve ser profunda, no sentido de se fazer e refazer na prática, olhando, percebendo sua própria ação pedagógica.

O diálogo que se estabeleceu, entre aluno/aluno e aluno/professor, provou o quanto é importante a aproximação dos sujeitos que fazem parte





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

de um mesmo grupo, pois, nesse dia, foi possível questionar a pedagogia da certeza, ao se colocar em prática, por meio das várias calculadoras presentes, os diversos resultados apresentados. Em determinado momento da aula, disse o professor Vicente:

[...] agora não afirmo mais nada, tudo pode ser.
Qualquer coisa que você me falar [...] pode ser (risos).

Aqui o professor Vicente começa a reconhecer que nem sempre os resultados serão os mesmos considerando que a realidade da sala de aula apresentou uma diversidade de calculadoras, o que não invalidou o processo do conhecimento. Esse reconhecimento, construído na prática de sala de aula, é um saber que não poderá ser desprezado, principalmente em sala de EJA. Afirmamos isso porque assim sendo, o professor vai permitir maior proximidade e abertura para um diálogo verdadeiro, no contexto de sala de aula, comprovada numa fala de aluna, dias depois:

Com um professor anterior (de Matemática) eu não conseguia entender nada. Não que eu não tinha interesse, mas como eu não conseguia [...] um dia ele falou que “se danava” para o aluno que não tinha interesse. Eu fiquei magoada com ele, eu to falando de mim. Gosto dele, é um professor legal, mas acho que eu não estava no meu tempo de aprender [...] sei que as pessoas têm o seu tempo. Agora estou aprendendo com o professor Vicente. Agora até faço perguntas [...] pergunto, converso com ele, não tenho medo de falar. Falo mesmo. Sinto que estou aprendendo [...] é, não tenho medo. Converso com ele até fora da sala. (Aluna F, 2012)

São depoimentos desse tipo que reforçam a questão do diálogo em sala de aula. Ora, não ter medo do outro significa que podemos nos aproximar; perceber que o outro também falha, também se vê em situações de surpresas, permite-nos levar nossos questionamentos para a sala, pois o espaço está garantido pelo educador. Quando tratamos de relação aluno–professor, essa relação começa em sala de aula e, preferencialmente, ela vai se estabelecer na proximidade do ensino-aprendizagem. Weisz (2006, p.60) afirma que:

O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai





produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

De acordo com a fala de Weisz, constatamos, na sala, durante o manuseio das calculadoras, como os alunos circulavam num movimento de ajuda mútua, juntamente com o professor, num diálogo aberto, interagindo entre eles mesmos e com o educador. Tanto o professor quanto os alunos trocaram saberes, e o professor foi, numa linha de construção de conhecimento, somando os saberes dos alunos com os seus saberes, provocando uma troca de ambos os lados, num processo de esforço pessoal para dar sentido à informação. Coube ao professor aproveitar, explorar bem os momentos de interação, proporcionando tranquilidade e segurança em relação ao que se sabe e ao que não se sabe; para melhor conhecer uns aos outros, estabelecendo parceiros na aprendizagem.

Despertamos nossa atenção para um determinado momento, ainda falando das calculadoras e suas diferenças, quando o professor disse:

Agora é outra pergunta: a calculadora trabalha com constantes na operação? É outro problema. Já vi que quando a gente for fazer essa daqui, algumas calculadoras vão fazer de um jeito, e outras de outro, já estou até precavido [...] (Observação de aula)

O que ocorreu nesse momento? O professor percebeu, nas diferenças de calculadoras, que a atividade do material didático não poderia ser fechada, ou pelo menos deveria ter previsto essas diferenças. Mais um saber da prática aqui surgindo. Em algum momento, ele percebeu que teria que conviver com aquelas questões das diferenças, dali para frente. Aberto ao diálogo, ele se colocou imediatamente com capacidade de negociar qualquer resultado que fosse apresentado por seus alunos.

Ainda nessa fala, identifica-se uma busca de sentido nas ações, com o reconhecimento de um sujeito que tem “uma história e vive em um mundo humano [...] constrói-se através dos processos de identificação e de desidentificação [...]” (CHARLOT, 2005, p. 38). O professor Vicente





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

reconhece a importância do diálogo na construção de saberes próprios da profissão (PAIVA, 2011), ele não só ouve, mas pondera, refina a metodologia, não se acovarda nem se esquiva diante de uma provável falha do material didático que, reconhecidamente, colaborou para a sua elaboração.

Em outra situação, em que foi possibilitado o diálogo com o aluno, o professor Vicente, em entrevista, desabafou:

[...] eu tenho que chegar e tirar o chapéu para ele (aluno) porque esse cara, ele é o meu plano de aula, porque, a partir da ideia dele, eu vou para o quadro e aí a gente expõe a ideia dele, sem eu dar a minha opinião, expõe para turma, para a turma poder dar um parecer sobre discordar, concordar [...] encima daquilo. E ali pode ser que 50 minutos de aula seja pouco. A aula surgiu ali [...] ele simplesmente foi o meu plano de aula, em cima do que ele me deu de ferramenta, a aula começou. A aula começou ali. (Professor Vicente, Entrevista 2, 2012)

Ocorreu em uma de suas aulas, ao corrigir uma atividade que segue à frente, em que era pedido para que as letras fossem substituídas por algarismos de 0 a 9, numa adição. O professor Vicente esgotou todas as possibilidades apontadas pelos alunos, chegando a usar toda uma aula, de aproximadamente 50 minutos. Um dos objetivos da atividade era trabalhar com o raciocínio lógico do aluno, levando-o a descobrir que um problema pode apresentar várias soluções. Uma quebra de paradigma quando se trata da Matemática. Diz o professor:

Pessoal, o que vocês estão percebendo que está acontecendo aqui? Está indo na base da tentativa e do erro, deu errado, tenta de novo [...] a vida da gente é feita só de acertos? A gente erra e tenta de novo, erra e tenta de novo, erra, tenta de novo. Não é? (Observação de sala de aula)

Foram várias as tentativas que os alunos ofereceram, conforme descrição e fotos abaixo. A atividade iniciava-se por uma adição de duas parcelas e o total da soma e cada letra deveria ser substituída por um número, fechando o resultado final.

A seguir, apresentamos o problema como estava estruturado no material didático Operações Aritméticas do Proeja.





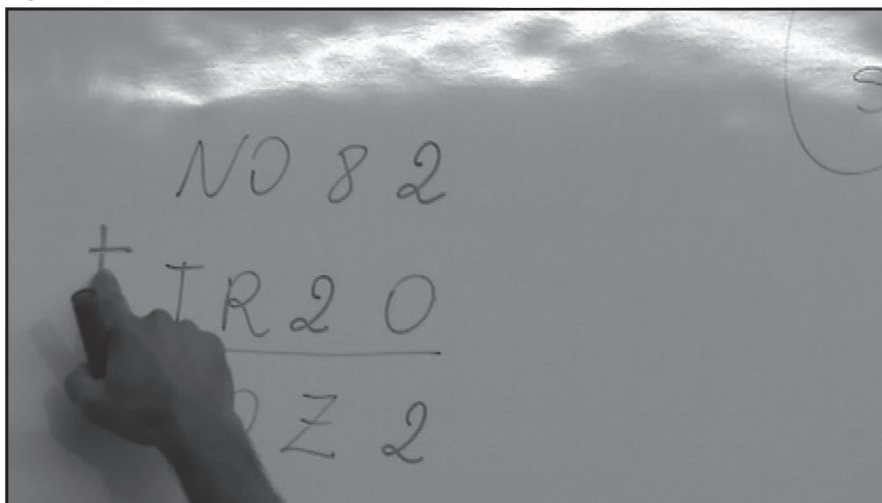
Determine o algarismo referente a cada letra na adição abaixo e descreva em linhas gerais como procedeu para determiná-lo. Cada letra deverá ser substituída por um único algarismo, de 0 a 9.

(Obs.: Considere $\hat{E} = E$)

| | | | | |
|-------|---|---|---|---|
| | N | O | V | E |
| T | R | E | Z | E |
| <hr/> | | | | |
| | D | O | Z | E |

À medida que os alunos iam sugerindo as substituições das letras pelos números, o professor realizava a atividade no quadro, como podemos comprovar a seguir:

Figura 1 - Atividade realizada em 23/08/2012, conforme descrito acima



Fonte: Sala de aula – N 01/2012

Na figura acima, Foto 06, o professor no quadro foi fazendo as substituições que os alunos sugeriram. Aqui sua função era de apenas atender às sugestões dadas. Cada aluno, em sua vez, arriscava fazer as substituições, porém a maior barreira que encontravam era entender que as palavras formadas nada tinham a ver com a soma, as parcelas, enfim,

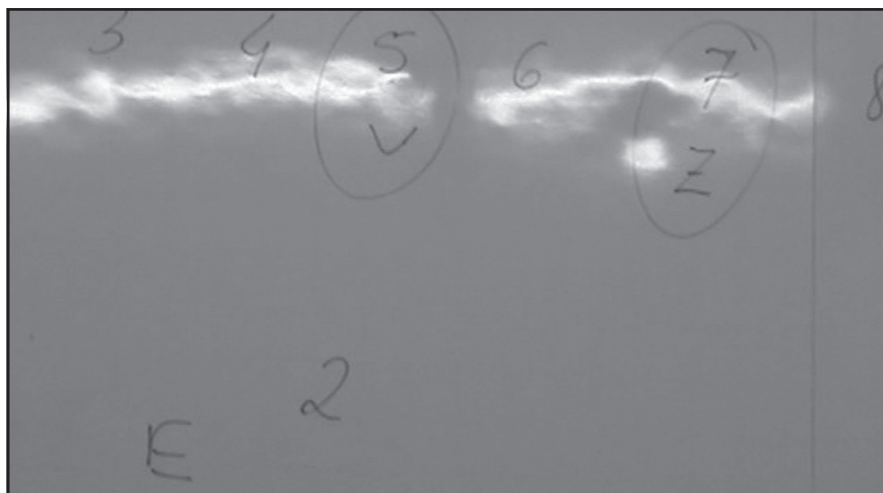




OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

com os Algarismos. Iniciavam o raciocínio primeiro a partir das palavras, e perguntavam qual a relação das palavras com o resultado. Alguns entendiam que o resultado deveria ter Algarismos que, somados entre si, tivessem que dar como resultado o número 12. Outros colocavam na 1ª parcela, também números que somados entre si, apresentavam resultado 9, e assim por diante.

Figura 2 - Atividade realizada em 23/08/2012. Linha de raciocínio do professor



Fonte: Sala de aula – N 01/2012

Na Foto 07, vemos a sequência de raciocínio do professor para realizar as substituições sugeridas. Seria interessante se, nesse momento, o professor convidasse um aluno para se dirigir ao quadro, e, ele mesmo desenvolver sua fórmula de raciocínio. Ao observarmos, neste momento, como o professor desenvolveu seu raciocínio, lembramo-nos de D'Ambrósio (2011, p. 114), ao falar sobre o aluno: “O aluno tem suas raízes culturais, parte de sua identidade e, no processo (educacional⁷) essas são eliminadas.” Talvez, nessa hora, caberia ao professor permitir que os alunos deixassem fluir suas estruturas de pensamento, retrato de sua raiz cultural. Ao contrário,

298 não foi perspicaz o suficiente para se abrir numa postura que a Educação

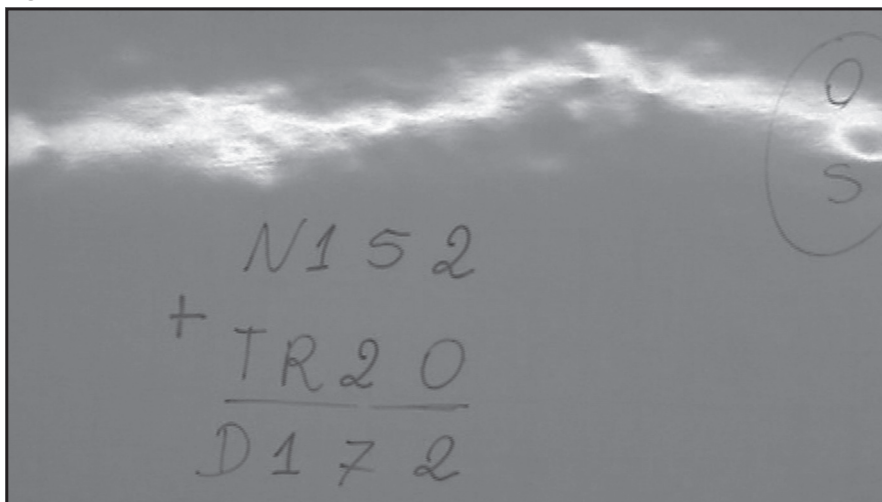
7 Palavra inserida por nós, para melhor esclarecimento do contexto





Matemática Crítica exige, ou seja, dando liberdade ao aluno para expressar sua estrutura de raciocínio sobre a atividade desenvolvida.

Figura 3 - Atividade realizada em 23/08/2012



Fonte: Sala de aula - N 01/2012

Na Foto 08, mais uma tentativa de substituição dos alunos, que foi escrita no quadro pelo professor.

Segundo Skovsmose (2007), romper com a lacuna entre o que é ensinado e o que é aprendido faz parte do processo crítico, cabendo à Educação Matemática Crítica, a importante tarefa de colaborar nesse sentido. Percebemos, no momento dessa aula, que a lacuna foi quebrada, rompida, quando os educandos participavam propondo as alternativas e, ao mesmo tempo, o professor transcrevia no quadro as opções que eram sugeridas a todo o momento. Mesmo que alguns alunos exigissem uma rápida resolução, não conseguiam romper com a proposta de diálogo, de abertura e de respeito ao raciocínio do outro, que o professor Vicente demonstrava. Acreditamos que o grande mérito do educador tenha sido a vontade de se colocar no lugar de cada aluno, tentar entender como seus raciocínios eram construídos, quais as suas dificuldades, quais os seus obstáculos epistemológicos. A descoberta que ele deseja, não é aquela em que o outro fala de suas limitações, mas que ele, professor, faz sozinho, por se colocar no lugar do educando.





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

Contudo, nessa aula, é certo que a participação era grande, mas a ele, educador, ficava sempre na função de dar a palavra final, como uma sistematização do conteúdo, de escrever no quadro, ou seja, ele não conseguiu perceber que estava diante de um rico momento em que o aluno poderia levantar, ir ao quadro, e lá se fazer entender, ou melhor, explicitar seu raciocínio.

Na nossa análise mais próxima de uma Educação Matemática Crítica, talvez tenha faltado, nessa aula, um momento em que o educando pudesse assumir, de fato, o papel de construtor do saber, com visibilidade diante da turma, levantando e indo ao quadro para expor seu próprio raciocínio. Permitir que o educando demonstrasse como apreende o mundo (CHARLOT, 2005) é caminhar para uma Matemática Crítica, além do que, nas entrevistas com o professor Vicente, vimos momentos de sua angústia por ele não conseguir entender o raciocínio do aluno.

Na compreensão de D'Ambrosio (2009, p.14):

Minha ciência e meu conhecimento estão subordinados ao meu humanismo. Como educador matemático procuro realizar aquilo que aprendi como matemático para realizar minha missão de educador.

As duas questões postas por Charlot e D'Ambrosio podem se completar, pois quando o educador garante um espaço em que o educando demonstra sua forma de raciocínio, está agindo dentro dos princípios humanistas, realizando a missão de educador. Completando a análise, recorro a Freire (1996) que defende o controle pelo educando, do próprio saber, considerando uma ação motivadora da criatividade e da superação da ignorância.

Percebemos algumas tentativas, por parte dos educandos, de irem até o quadro, no entanto, não foram exploradas pelo professor Vicente. Por exemplo, ainda referindo-nos a mesma atividade, a aluna H explicou de seu lugar, como o grupo tinha raciocinado, falando:

Professor, a gente fez assim um com 0, 1, 2, 3 até nove, são números naturais, entendeu? A gente abriu uma chave dos números naturais com 0, 1, 2, 3 [...] e outra com outro resultado tirando $8+4=12$, $7 \times 2=12$ (erro da aluna que percebeu e deu um sorriso), nós mesmos não sabemos se o senhor queria a de cima ou a de baixo. (Aluna H, 2012)





Vimos que a explicação ficou confusa, e que talvez, no quadro, a exposição de seu raciocínio ficasse mais clara, mais visível, principalmente para os colegas, que trazem quase as mesmas dificuldades. Outro aluno, I, também tenta explicar de seu lugar:

Pelo que eu entendi aqui, eu fiz da seguinte forma: tá dizendo aqui que é para substituir as letras por algarismos de 0 a 9, foi o que eu fiz. Eu peguei a soma ali. No nome substituindo o nove, o N eu botei um número, no O eu botei outro número, aí aqui especifica que considere que o Ê é igual a E, foram os números que eu repeti. Eu usei de 0 a 9, eu fiz a soma que desse o valor que somado desse o valor de baixo [...].(Aluno I, 2012)

Nesse caso, o raciocínio se mantém confuso, mas alguma coisa deu para entender, as estruturas do pensamento do aluno I estão mais organizadas que da aluna H. Entendemos que foram dois ricos momentos de autonomia do sujeito, que poderiam ter sido mais explorados, permitindo que se conhecesse o desenvolvimento do raciocínio lógico dos educandos. Vamos utilizar a proposição de D'Ambrosio (2011a, p.19) sobre conhecimento, para levantar um raciocínio:

O foco de nosso estudo é o homem, como indivíduo integrado, imerso, numa realidade natural e social, o que significa em permanente interação com seu meio ambiente, natural e sociocultural. O presente é o momento em que essa [inter] ação do indivíduo com seu meio ambiente, natural e sociocultural, o que chamo comportamento, manifesta-se. Justamente o comportamento, que também chamamos fazer, ou ação ou prática, e que está identificado com o presente, determina a teorização, explicações organizadas que resultam de reflexões sobre o fazer, que é o que comumente chamamos de saber e que muitas vezes se chama simplesmente conhecimento.

Tomamos essa citação como um alerta ao profissional da educação, preferencialmente o educador-professor⁸, que na ânsia de reproduzir modelos tradicionais de aulas, onde o aluno é simples receptor (FREIRE, 2011), impede um fazer ou uma ação prática, que poderá dar pistas sobre

8 Educador-professor: nesse momento estamos considerando que outros profissionais da área da educação, não-professores, também são considerados educadores.





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

a origem daquele conhecimento, e suas estruturas mentais. Nos casos específicos dos alunos acima citados, o professor, apesar de não ter uma postura tradicional, se tivesse explorado mais abertamente, permitindo aos alunos irem ao quadro para expor, cada qual, seu raciocínio, teria evitado seu próprio comentário, a respeito do desenvolvimento do raciocínio lógico de seus alunos. Em entrevista falou:

[...] porque hoje eu precisava ter aquela metodologia detalhada pra trabalhar com o aluno do PROEJA, e quando eu quero, ela masca comigo. Porque ela não vem na minha mente, porque a primeira que me vem é a bendita da fórmula [...].(Professor Vicente, Entrevista3, 2012)

Numa clara referência ao seu próprio raciocínio, aquele anterior à Universidade, onde era possível buscar soluções por caminhos próprios, e aí o aluno tinha condições de criar e recriar, o professor Vicente se sente limitado pelas fórmulas matemáticas, já entranhadas na sua estrutura de conhecimento, não permitindo que ele acesse informações menos complexas, de outrora. Mas, ao mesmo tempo em que se angustia, não consegue perceber os momentos em que poderia desfrutar da capacidade de seu aluno, se pudesse compartilhar sua própria estrutura de pensamento. Numa Educação Matemática Crítica a postura do professor é fundamental, a abertura para entender o processo ensino-aprendizagem é essencial e a competência democrática desempenha um papel crucial, o que nos lembra Skovsmose (2011,p. 62):

Em uma epistemologia dialógica, o diálogo e a discussão vêm a desempenhar um papel crucial. A ideia principal é simples: meu conhecimento é inadequado, pode ser melhorado. Mas você está na mesma situação. Para melhorar nosso entendimento, movemo-nos na direção de mais conhecimento, dependemos um do outro. Não posso dizer a você qualquer verdade nem você pode me dizer nada. Mas, se interagirmos numa relação dialógica, seremos capazes de nos mover na direção de mais conhecimento. A condição para obtenção de conhecimento não é que consigamos





mais informações verdadeiras, mas que interajamos de maneira única, caracterizada como uma relação dialógica.

Nas nossas observações sentimos falta desta interação, desta cumplicidade entre educador e educando, numa realidade mais próxima da EMC.

Vejamos, em sua fala, o que esse professor percebeu sobre a EJA, quando se dispôs a ouvir:

No grau de maturidade em que os alunos do Ensino Médio se encontram, quase sempre você houve o aluno falar que não sabe fazer, mas você quase não ouve que não entendeu. De experiência própria, no ensino regular, eu poucas vezes ouço o aluno dizer que não entendeu o exercício, eu ouço muito dizer que não sei fazer. Entendeu? No PROEJA, eu ouço mais não entendi. E, consequentemente, o não sei fazer é uma consequência do não entendi. (Professor Vicente, Entrevista 3 , 2012)

Além das experiências apresentadas na escrita do trabalho, nas entrevistas realizadas com o sujeito de nossa pesquisa, pudemos enumerar algumas “dicas”, melhor dizendo, alguns saberes construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que elencaremos abaixo. Segundo o professor Vicente, é importante usar na metodologia com jovens e adultos:

- Usar linguagens mais simples, falar mais no popular, utilizar gírias como: cambalacho, gambiarra, etc.
- Para a definição de um conceito, que se busquem formas de explicar a partir de exemplos que se aproximam da realidade deles, alunos. Se você está lecionando para um curso de Edificações, pense em exemplos que tenham a ver com essa área. Procure ler sobre essa área.
- Nunca perder a oportunidade de aprender com esses alunos.
- Não dar oportunidade de os alunos se sentirem “burros”. Todas as atividades os alunos fazem





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

conforme acham que devem ser; e eu pontuo como tarefa cumprida.

- Nunca entregar nenhuma resposta pronta ao aluno.
- Sempre trabalhar com questionamentos, provocações, questões motivadoras.

Aqui ficam sugestões que foram construídas na e pela experiência. São saberes que se acumularam conscientemente e, assim, foram e são aproveitados. A intenção é tão somente acreditar que chegará até outros educadores, beneficiando ambos, educandos e educadores.

3 CONCLUSÕES

Perceber o quanto é válido o conhecimento pelo conhecimento, e o quanto é válido o conhecimento para a vida, são questões que o educador deverá levantar antes mesmo de planejar, antes mesmo de entrar numa sala de aula. É um saber que somente ele poderá julgar a sua dimensão, a sua importância, mas que se faz necessário e até urgente quando se trata de educação de jovens e adultos.

Este estudo trouxe uma discussão há muito considerada necessária, pois, na sua atual perspectiva, consideramos a Matemática como uma disciplina capaz de colaborar para a formação de um sujeito crítico. Difícil foi perceber o “como fazer”. No entanto, a sedução aconteceu imediatamente quando ficou clara a possibilidade de se trabalhar com a criticidade numa disciplina de Matemática, numa turma de Proeja.

Entrelaçando saberes do conteúdo, pedagógico, do contexto, dos alunos e saberes pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986) fomos desafiadas a refletir se o professor de Matemática se utiliza de seus saberes, na perspectiva de uma Educação Matemática Crítica. Acreditamos que, ao longo do trabalho, não fizemos outra coisa que não provocar essa reflexão. Apontamos saberes construídos no processo de ensino-aprendizagem, assim como apontamos outros saberes já conhecidos a priori, e também utilizados. Alguns dados foram confirmados, enquanto outros questionados.

A primeira confirmação, no campo dos números, foi entender que os procedimentos por si só, não geram conhecimentos seguros para o aluno.





Essa constatação, a princípio, pareceu-nos óbvia, mas, no decorrer da pesquisa, percebemos que até o aluno se deixa levar por essa máxima: aprender os procedimentos é saber matemática, como se o conhecimento tivesse uma relação de dependência direta com os procedimentos. Se considerarmos a “escola” da qual muitos vieram, é possível verificar a contradição, pois estamos nos referindo a escolas tradicionais e conteudistas, em que os procedimentos superam o diálogo e a interação.

Outra confirmação é a sala de aula vista como um espaço de formação do professor, que reelabora seus saberes ao confrontá-los com sua prática a todo momento no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde as experiências desembocam a toda hora.

Ao olharmos a questão da pesquisa, podemos afirmar que nosso sujeito de pesquisa tem procurado fazer uso de seus saberes, nas aulas de Matemática com o PROEJA, numa perspectiva da Educação Matemática Crítica(ECM), mas acrescentamos que ainda existem obstáculos a serem vencidos por parte do professor, principalmente na interação e abertura de espaço para explanação das estruturas do pensamento do aluno. A EMC exige uma competência democrática para além daquilo que, nós professores estamos acostumados a lidar, ou seja, sermos permissivos quanto ao desenvolvimento estrutural do educando, que traz consigo uma raiz cultural valiosa.

Por isso, concluímos que ainda precisamos afinar mais alguns aspectos, como por exemplo, o protagonismo do educando, na construção de seu conhecimento. Fazê-lo coautor, participante ativo, convidá-lo e até convocá-lo para a tarefa de se expor e expor sua forma de raciocínio, atendendo a uma angústia do professor Vicente, representante do educador nessa pesquisa.

Se por um lado encontramos situações que se abriram ao diálogo, numa cumplicidade comunal, o que podemos comprovar no questionário do aluno, por outro lado, é a pouca habilidade do professor quanto ao educando expor seu raciocínio no quadro, permitindo-lhe assumir o trajeto pelo qual desenvolveu a sua resposta. Ter essa oportunidade deve ser tão enriquecedor quanto desenvolver o próprio raciocínio. Torcíamos para que, durante as observações, a percepção da importância de tal atitude se aflorasse, e assim pudéssemos fechar a pesquisa com grande satisfação no alcance dos objetivos, que entendemos contemplados ao longo do trabalho, pois foi possível, por exemplo, identificar vários saberes utilizados pelo





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

professor, sujeito da pesquisa, em suas aulas, assim como comprovar as dinâmicas de aulas abertas ao diálogo com os educandos, refletindo novas relações suscetíveis de serem compartilhadas numa formação de professor.

Uma questão pertinente e necessária que merece uma outra discussão é o problema do tempo da aprendizagem. No entanto, ao se tratar da prática do professor Vicente, o que pudemos observar em relação à modalidade EJA, é que ele disponibiliza todo o tempo necessário para a aprendizagem. Em depoimento ele diz: Relembrar não basta. Não é para relembrar. Você tem quase nada para relembrar, e quase tudo para ensinar. Sua maior preocupação é com o ensino-aprendizagem, independentemente do tempo necessário. É de uma certeza, nesse sentido, que transmite muita segurança, aliás, um saber construído da experiência com a EJA.

Resumidamente, algumas ideias ficaram claras, como a necessidade de diálogo, que se constitui um saber docente de grande importância; a ousadia ao enfrentar uma sala de aula e oportunizar aos alunos a demonstração de suas potencialidades, como um saber docente que exige uma capacidade de domínio de conteúdo seguro por parte do professor; a idéia de uma Matemática viva, que saia da experiência vivida e experienciada pelos sujeitos que a constroem no dia a dia, sendo esse saber docente ligado às relações estabelecidas no processo. Ao mesmo tempo, verificamos a necessidade de termos professores comprometidos com o ouvir do aluno, dispostos a aproveitar aquilo que ele possa trazer de contribuição para que o ensino-aprendizagem aconteça para ele e com ele, e para e com seus colegas, saber esse da relação subjetiva entre aluno-professor-aluno. Reconhecer-se no outro, no nosso caso, no aluno, é fundamental para alcançarmos uma dimensão de educação além dos muros escolares, levando em consideração sua bagagem cultural e intelectual(background). Perceber que o tempo é individual, e as necessidades são diferentes, quando tratamos de EJA.

Precisamos romper com o paradigma de um tempo em que excluir o aluno, não procurando facilitar seu sucesso na aquisição de conhecimento, era naturalmente aceitável. Hoje, a proposta é justamente contrária. A discussão que se faz é a da inclusão. Incluir em todas as dimensões, procurando colaborar na aquisição do conhecimento. E a Matemática tem um papel de destaque quando consideramos que estamos vivendo numa sociedade matematizada.





Trazer essas discussões para a formação continuada de professores por meio de relatos de experiências é o que propomos no sentido de dar sentido a esta prática pois, como diz Charlot, não basta criar novas práticas e discuti-las mas estabelecer relações entre os vários saberes construídos a partir da prática e dar sentido ao que fazemos com vistas à mudanças.

4 REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. **Fondements et méthodes de La didactique des mathématiques**. Recherches em Didactique dês Mathématiques, vol. 7, n. 2, Grenoble, 1986.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

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

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2009

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 22. ed. São Paulo: Papirus, 2011a.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 16ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

JORDANE, A. **O background e o foreground de alunos jovens e adultos de um curso técnico integrado**. 2012. Canoas. Anais XVI EBRAPEM, 2012





OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela

JORDANE, A.; SALAZAR, A.V.; SÁ, L.C.; PAIVA, M. A. V.; FREITAS, R.C. O.; SILVA, S.A.F. **Operações aritméticas**. 3.ed. Vitória: Ifes, 2012

PAIVA, M. A. V. **Professores, construção de saberes e a relação com esses saberes num grupo colaborativo**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

PAIVA, M. A. V. **A sala de aula de matemática e a relação com o saber: o caso de duas professoras do proeja-ifes**. In: FREITAS, R. C. *et al.*. (orgs.) Pesquisa em Proeja. Ifes, 2013.

SHULMAN, L.S. **Those Who understand**: knowledge growth in teaching. EUA: Educacional Researcher, 1986. V. 15 (2) p. 4-14.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortêz, 2007.

_____. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. 6ª edição, Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira**: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. Bolema, Rio Claro, v. 26, n. 42^a, p. 231-260, abr. 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.





Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos -
Caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo
Volume 4





| | |
|----------------|---|
| Formato | <i>15 x 21 cm</i> |
| Mancha gráfica | <i>11,7 x 16,9 cm</i> |
| Papel | <i>chamois fine dunas 80g (miolo), supremo 250g (capa)</i> |
| 310 Fonte | <i>Candara 17/20,4 (títulos), Minion Pro 11/13,3 (textos)</i> |

Impresso em fevereiro 2015

