



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**DIVANIA FREIRE DOS SANTOS ROCHA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EM EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

**FUNCHAL**

**2013**



**DIVANIA FREIRE DOS SANTOS ROCHA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EM EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, Inovação Pedagógica. Sob orientação  
da professora Doutora Jesus Maria Sousa e do  
professor Doutor Robson Luiz de França

**FUNCHAL**

**2013**



*A DEUS, pela vida,  
Ao meu pai (in memoriam), que contribuiu  
diretamente para a formação do meu caráter.  
Às minhas filhas, ao meu esposo e à minha mãe que  
são as pessoas mais especiais deste mundo, Allyne  
Thaís, Allana Laís, Jailson Nazário e Maria da  
Conceição, por todo o amor, carinho, compreensão e  
incentivo, pelos momentos de angústias e  
preocupações, pelas minhas ausências durante a  
realização deste trabalho, dedico-lhes esta conquista  
com gratidão e amor.*



## AGRADECIMENTO

Agradeço a DEUS, a quem devo tudo o que sou. Aos meus orientadores, Professora Doutora Jesus Maria Sousa e Professor Doutor Robson Luiz de França, pela paciência, pelas sugestões, por terem acreditado na realização desta pesquisa e confiado em meus ideais. Ao Coordenador Cleiton Barbosa (in memoriam), sempre solícito e compreensivo às nossas dificuldades. Ao Coordenador Científico desta linha de pesquisa, Professor Doutor Carlos Fino, aos professores e aos colegas e todos os integrantes do curso de Mestrado em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica, que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho. À DH2 e aos colaboradores da escola municipal Luiz Corrêa de Araújo, em São Lourenço da Mata, PE-Brasil, pela oportunidade de realização da pesquisa e pela colaboração na coleta de informações. À minha amiga Claudinéia Anália, companheira de curso que esteve comigo durante o desenvolver deste, pela amizade e incentivo incomparáveis. O meu muito obrigada!



## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar se existem práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos do pressuposto de que a inovação pedagógica se faz necessária no processo de aprendizagem em sala de aula de EJA, tendo em vista que é possível observar que as grandes transformações que acontecem na sociedade têm levado tanto a mudanças ambientais quanto a avanços tecnológicos que poderão influenciar o contexto da sala de aula e conseqüentemente a aprendizagem dos discentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, através de um estudo de caso que contribui para uma melhor explicação das situações vivenciadas no processo de aprendizagem. Em se tratando de pesquisa etnográfica, o presente trabalho visou observar a realidade em que o discente desenvolve a aprendizagem, sendo assim, fazendo uso da observação participante. O campo de observação da pesquisa e a coleta de dados realizaram-se na Escola Municipal Luiz Corrêa de Araújo no município de São Lourenço da Mata, no estado de Pernambuco. Participou deste estudo uma turma de EJA compostas por 14 alunos da fase II. As aulas acontecem à noite. A maior parte destes alunos são trabalhadores, ou seja, durante o dia trabalham e à noite vão à escola. Utilizamos como procedimentos de coleta de dados anotações em diários, para registro da prática pedagógica para relatório reflexivo e comparativo. Buscou-se compreender os aspectos observados registrando em diário as vivências significativas no processo da aprendizagem durante as visitas feitas ao campo de observação. A pesquisa indicou a necessidade de novos estudos sobre inovação nas práticas pedagógicas em turmas de EJA, pois concluímos que ela não está sendo praticada, limitando o espaço de novos conceitos e métodos de ensino/aprendizagem, e praticando apenas métodos tradicionais.

**Palavras-chave:** Inovação pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica.



## ABSTRACT

This research aims to examine the ground-breaking teaching practices in the classroom of Youth and Adult Education (YAE). We assumed that such innovations are necessary in the learning process of YAE. Therefore, we consider that major social transformations occurred in recent years – they have taken to environmental changes and technological advances, which deeply influenced the context of the classroom and students' learning. This is an ethnographic and qualitative research, so we used a case study in order that it could contribute to effectively explain situations experienced in the learning process. In the case of ethnographic research, the present study intends to analyze, through the participant observation, the reality in which the student develops learning. Data collection took place at Municipal School Luiz Corrêa de Araújo, in São Lourenço da Mata, Pernambuco state, Brazil. Then, a class of 14 students from YAE, phase II, participated from this study – classes are held at night. Most of these students are workers (they work during the day and go to school at night). As data collection procedures, we applied daily notes to set down the teaching practice in a reflective and comparative report. Besides, we sought to understand the features already observed, registering on the journal meaningful experiences in the learning process during the visits to the observation field. Thus, it is understood that teaching practice is essential to set the classroom of Youth and Adult Education, especially when it presents traditional teaching models. We started from the premise that the process of YAE is still something urgent to the entire population, in the sense that this type of education has been conferred in forum discussions, seminars and national and international conferences. In these terms, such reflections intensify and contribute to develop legitimate opinions. This research has indicated the necessity for further studies on innovation in teaching practices in YAE – we conclude that it is not being practiced, limiting the space for new concepts and methods of teaching and learning, being utilized only traditional methods.

**Keywords:** Pedagogical Innovation, Youth and Adult Education; Teaching Practice.



## RÉSUMÉ

Cette recherche visait à déterminer s'il existe des pratiques pédagogiques innovantes dans l'enseignement en salle de classe pour les jeunes et les adultes (EJA). Nous supposons que l'innovation pédagogique est nécessaire dans le processus d'apprentissage dans l'EJA en classe, estimant qu'il est possible d'observer que les grands changements qui s'opèrent dans la société ont conduit à la fois aux changements environnementaux que les avancées technologiques susceptibles d'influer sur le contexte de la classe, et par conséquent l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'une recherche qualitative, ethnographique, à travers une étude de cas qui contribue à une meilleure explication des situations rencontrées dans le processus d'apprentissage. Dans le cas de la recherche ethnographique, cette étude visait à observer la réalité dans laquelle l'étudiant développe l'apprentissage, rendant ainsi l'utilisation de l'observation participante. Le domaine de la recherche et de la collecte des données de l'enquête a eu lieu à l'École Municipale Luiz Corrêa de Araújo à São Lourenço da Mata dans l'État de Pernambuco. Participé à cette étude d'une classe de 14 élèves composées EJA Phase II. Les cours ont lieu le soir. La plupart de ces élèves sont des travailleurs, ou travailler pendant la journée et la nuit vont à l'école. Nous avons utilisé des procédures de collecte de données dans les notes quotidiennes d'enregistrement de la pratique pédagogique pour le rapport de réflexion et de comparaison. Nous avons cherché à comprendre les caractéristiques observées dans l'enregistrement quotidien des expériences significatives dans le processus d'apprentissage au cours des visites sur le terrain d'observation. Les recherches ont montré la nécessité de poursuivre les études sur l'innovation dans les pratiques pédagogiques dans les classes d'éducation des adultes, parce que nous concluons qu'il n'est pas pratiquée, ce qui limite l'espace pour les nouveaux concepts et les méthodes d'enseignement / apprentissage et la pratique que les méthodes traditionnelles.

Mots-clés: l'innovation pédagogique; adolescents et adultes; pratique d'enseignement.



## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar prácticas pedagógicas innovadoras en el aula de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Partimos de la hipótesis de que tales prácticas son necesarias para el proceso de aprendizaje en una clase de EJA. Consideramos que han ocurrido, durante los últimos años, grandes transformaciones sociales que implican tanto en cambios ambientales como en avances tecnológicos. Esto ha influido profundamente en el contexto del aula y en el aprendizaje de los docentes. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa y de carácter etnográfico. Por ello se ha echado mano de un estudio de caso que puede contribuir para explicitar, de manera eficaz, situaciones que surgen durante el proceso de aprendizaje. Por tratarse de una investigación etnográfica, el presente trabajo se plantea analizar, a partir de la observación participativa, la realidad en la que el alumno desarrolla su aprendizaje. El levantamiento de datos se produjo en la Escuela Municipal Luiz Corrêa de Araújo, en el municipio de São Lourenço da Mata, estado brasileño de Pernambuco. Ha participado de este estudio un grupo de EJA compuesto por 14 alumnos que asisten a clases nocturnas. En su mayoría estos alumnos son trabajadores (durante el día trabajan y por la noche van a la escuela). La recolección de datos se ha efectuado en un diario mediante anotaciones que registran la práctica pedagógica en un informe reflexivo y comparativo. Se ha procurado comprender los aspectos observados, apuntando en dicho diario las vivencias significativas en el proceso del aprendizaje durante las visitas hechas al campo de observación. De este modo, se visualiza que la práctica pedagógica es esencial en el escenario del salón de clases de Educación de Jóvenes y Adultos, especialmente cuando ésta presenta moldes tradicionales de enseñanza. Se considera que el proceso de EJA aún representa algo urgente para toda la población ya que la referida modalidad de educación está obteniendo más espacios de discusión en los foros, seminarios y congresos nacionales e internacionales. Es en estos términos que tales reflexiones contribuyen para desarrollar ideas que la sustenten. La investigación mostró la necesidad de nuevos estudios sobre la innovación en las prácticas pedagógicas en clases de EJA, pues concluimos que no viene siendo practicada, lo que limita el espacio para nuevos conceptos y métodos de enseñanza y aprendizaje, ya que siguen siendo empleadas sólo las metodologías tradicionales.

Palabras clave: Innovación Pedagógica; Educación de Jóvenes y Adultos; Práctica Pedagógica.



**LISTA DE SIGLAS**

<b>AD</b>	- Análise do Discurso
<b>EJA</b>	- Educação de Jovens e Adultos
<b>EP</b>	- Educação Popular
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação e Cultura
<b>Mobral</b>	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>TIC</b>	- Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UMa</b>	- Universidade da Madeira
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>9</b>
1.1 Rompendo com a Aprendizagem Tradicional.....	15
1.2 Breve Histórico quanto à Educação de Jovens e Adultos .....	16
1.3 Alfabetismo e Pós-Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.....	23
1.4 Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos: por uma Prática Pedagógica Eficaz à Aprendizagem Significativa.....	26
1.5 O Letramento na Concepção de Magda Soares.....	28
1.6 A Educação de Jovens e Adultos e sua Relação com o Mundo do Trabalho Apontamentos para uma Relação Cotidiana. ....	34
<b>CAPÍTULO II - O ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR....</b>	<b>39</b>
2.1 Reflexão e Prática Reflexiva: Contribuições do Pensamento de Donald Schön, Paulo Freire e Philippe Perrenoud às Competências, aos Saberes e ao Pensamento Prático Reflexivo e Emancipatório na EJA .....	45
<b>CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>45</b>
3.1 A Força dos Computadores na Educação.....	53
3.2 Inovação Pedagógica.....	54
3.3 Relação entre a EJA e a Inovação Pedagógica.....	65

<b>CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
4.1 Procedimentos de Coleta de Dados .....	75
4.2 O Campo Empírico.....	77
4.3 O Percurso no Campo.....	78
4.4 A Escolha pelo Grupo Participante da Pesquisa.....	79
4.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	80
<b>CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA ...</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
APÊNDICE A - Diário de Campo .....	107
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>
ANEXO A- Roteiro da Entrevista para Professores .....	113
ANEXO B - Roteiro da Entrevista para Alunos .....	117
ANEXO C - Foto da Escola Municipal Luiz Corrêa de Araújo e da Placa de Inauguração da escola.....	125
ANEXO D - Foto da Turma com o Professor.....	127

## INTRODUÇÃO

O desenvolver desta pesquisa parte da necessidade da inovação pedagógica no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É possível observar que as transformações ocorridas fora do contexto escola, como avanços ambientais e tecnológicos influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes.

Segundo Sousa (2002), vive-se hoje um momento de aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes. Hoje, o conhecimento humano supera limites desconhecidos há décadas atrás. É considerável situar que a tecnologia, ao mesmo tempo, pode ser responsável pela aceleração do conhecimento, que vem abrindo novas fronteiras no campo político, social e econômico no mundo globalizado.

Assim, a sociedade tem crescido e, igualmente, tem aumentado os recursos tecnológicos. Tais recursos, portanto, tendem a ser utilizados nas diversas esferas da sociedade. Eles precisam fazer parte do ensino com a mesma intensidade de curiosidade e com o mesmo prazer cuja utilização, nos diversos ambientes, proporciona. Além disso, possivelmente, haverá outros avanços tecnológicos no futuro, que influenciarão ainda mais a sociedade, de maneira que cada indivíduo precisa tomar parte desse crescimento.

É nesse cenário de transformações, de conflitos, de rupturas e de verdadeiras “ondas em colisão”, como assinala Toffler (2003), que se coloca o problema da prática pedagógica, mensurando a fixação de conteúdos ao invés de colocar-se a serviço de quem aprende como apontam as concepções construtivistas. Nesse contexto, a mudança significativa é um compromisso contemporâneo, não como uma mera obediência às normas impostas, mas como adoção de novas formas de pensar e agir.

Giddens (1991) assinala que, com a conexão de diversas localidades do planeta, intensificam-se as transformações sociais, promovendo um tipo de mudança diferente das épocas anteriores. Assim, o homem de hoje vive numa realidade bem diversa, multifacetada pela sua conexão com todas as partes do planeta. Influenciado e influenciando, num sistema aberto de trocas e compartilhamentos, o sujeito em interação constante não se conforma em receber sentenças prontas, mas prefere formulá-las por meio de sua própria compreensão e interpretação.

É nesse sentido que os sujeitos reconstróem seu caminho, precisando refletir criticamente e redirecionando as suas trajetórias na sala de aula. Com um novo pensamento, o

homem busca apropriar-se de formas mais participativas e menos excludentes. Isso faz com que barreiras sejam rompidas e anuncia uma prática que pressupõe interrogação, questionamentos, fazendo parte do cenário de uma escola democratizada.

Desse modo, mudar a prática pedagógica se faz necessário no cenário da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando esta apresenta modelos tradicionais de ensino impregnados em suas práticas. O processo da Educação de Jovens e Adultos ainda representa algo urgente para toda a população mundial. Tanto é que a referida modalidade tem ganhado maiores proporções a partir de discussões em fóruns, seminários e congressos nacionais e internacionais. Discussões como essas intensificam e contribuem para as reflexões e elaborações de pareceres que a legitimam.

A essas contribuições, soma-se a inscrição sistemática de estudos, pesquisas e trabalhos literários pedagógicos, que vêm reforçando a divulgação e a necessidade de uma melhor qualidade de atendimento a essa modalidade de ensino. Assim, aqui se fez necessário coletar dados empíricos e consultar diferentes autores para reforçar/refletir sobre algumas de nossas inquietações enquanto pesquisadores.

As pesquisas de campo revelam, com frequência, os subsídios e a importância dessa modalidade de educação, na qual os níveis de aprendizagem e de competências possam contribuir para a formação autônoma dos indivíduos. Nesse sentido, pode-se considerar também a orientação dada aos professores, para que eles possam fornecer aos alunos o estímulo necessário, vivenciando, plenamente, as tarefas sociais impostas pelo cotidiano.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconhecida em suas particularidades; nela, o papel da educação será o de garantir conteúdos adequados, considerando os aspectos políticos, éticos, sociais e culturais que cercam a vida dos muitos sujeitos que se encontram ainda em processo informal de educação. O que se sugere é uma educação permanente ou ao longo da vida, que garanta a participação e a maior permanência desses jovens e adultos nos espaços escolares, oportunizando o acesso às universidades, a fim de que possam desenvolver habilidades específicas.

O conceito de educação e aprendizagem por toda a vida surgiu, nos vários documentos e declarações a respeito da Educação de Jovens e Adultos, definido pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) como uma das chaves do século XXI. Isso se deve ao fato de que a educação se apresenta como ferramenta capaz de abrir as portas para a consolidação da cidadania, baseada numa relação democrática na qual sejam

exploradas algumas questões que ajudem a compreender e enriquecer o conhecimento humano.

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos se encontra, muitas vezes, sob os cuidados de programas/projetos de alfabetização/pós-alfabetização, que dimensionam o social e o político da educação. No entanto, a educação em tais programas precisa ser alargada para além da necessidade do domínio dos mecanismos de alfabetização e apropriação do letramento.

Sob essa perspectiva, nenhuma prática pedagógica conservadora e tradicional concebe um educador qualificado, pois até mesmo a experimentação requer uma teoria. O professor com uma formação “deficiente” corre o risco de, nessa prática, apenas exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém não deixará de ser apenas um reproduzidor com métodos totalmente tradicionais.

Não se muda apenas porque se alteram alguns focos de atenção, mas quando realmente se inicia um embasamento teórico que proporcione a validade das iniciativas transformadoras da prática pedagógica. A inovação requer não apenas alterações e mudanças paliativas, mas, sobretudo, um novo olhar, um referencial particular que conceda às práticas uma direção reconstruída sobre a aprendizagem.

É possível reconhecer que, na concepção construtivista, passamos, mediante a interatividade, a fazer ativamente parte do processo, como construtores do conhecimento. A partir dessa concepção, como diz Franco (1995), admite-se um modo especial para reconhecer as múltiplas alternativas para estabelecer relações propiciadoras de conhecimento.

Nesse cenário, a prática educativa deve colaborar com a formação do sujeito autônomo, capaz de reconhecer erros e de trabalhar com eles sem considerá-los uma ineficiência. O processo de globalização enfrentado por diversos países, principalmente latinos, nas duas últimas décadas e nos dias atuais, contribui e determina o desenvolvimento dos referidos países no que diz respeito à educação, de forma mais geral, e, em particular, à Educação Popular, baseada, principalmente, no pensamento Freireano (o educando e seu mundo, ação dialógica e reflexiva, conscientização, etc.).

A UNESCO tem se empenhado em difundir a globalização como algo que atinge a todos os setores, sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais, e que deve ser incorporado por todos os países membros, como pode ser observado no trecho a seguir.

A alfabetização, concebida como conhecimento básico, é necessária a todos; num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre a Educação de Jovens e Adultos, 1997).

Diante do exposto, o presente estudo busca refletir sobre a prática pedagógica no contexto da sala de aula em Educação de Jovens e Adultos, refletindo também sobre quais os processos utilizados, bem como verificar se eles são, de fato, adequados para esse público, principalmente no contexto da Inovação Pedagógica. Assim, esta proposta pretende verificar se existem práticas pedagógicas inovadoras utilizadas em sala de aula na EJA.

Inicialmente, o que nos motivou a pesquisar o tema foi o pouco que se tem discutido e apresentado em documentos e estudos acadêmicos sobre a problemática da prática pedagógica especificamente orientada para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, o que acaba refletindo na “deficiência” dessa prática pedagógica. Para atender aos objetivos de pesquisa, neste estudo, procuramos verificar se existem práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula na EJA.

Nosso trabalho se orientou pelos principais pressupostos filosóficos e teóricos que possibilitam um conhecimento da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Esforçamo-nos, também, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre inovação pedagógica e verificar se as práticas educativas são adequadas à realidade cultural e ao nível de subjetividade dos jovens e adultos.

Neste estudo, buscamos investigar, nos diversos autores, as fundamentações teóricas sobre inovação e prática pedagógica que possibilitassem o entendimento dessa prática em relação à Educação de Jovens e Adultos. A perspectiva adotada foi a de uma prática reflexiva, referenciada por autores apresentados nesta dissertação. Além disso, foram exploradas as implicações, que foram: inovação pedagógica, importância da tecnologia na construção do conhecimento, força do computador na educação, relação entre EJA e inovação pedagógica, alfabetização e letramento, alfabetização e pós-alfabetização, prática reflexiva.

A coleta de dados foi realizada no campo de atuação dos sujeitos-atores (salas de aula). Para que fossem asseguradas a coerência e a relevância dos dados, os sujeitos participaram de procedimentos de análise e comparação. Dentro dessa proposta, ocorreram a princípio, dois momentos: (1) entrevista, que consistiu em tentar responder quais e como se

dão as práticas pedagógicas; (2) observação, verificando se, de fato, havia uma reflexão acerca da prática pedagógica atual, se a mesma, era inovadora ou tradicional.

Buscou-se definir conceitos e categorias que permitissem delinear os objetivos da pesquisa. Compararam-se os resultados, que, por sua vez, apontaram o perfil das práticas educativas em sala de aula da EJA. Sobre a observação, Trivinos (1992) a define como “destacar de um conjunto”, observar um fenômeno que, segundo o autor, foi determinado pelos eventos sociais, simples ou complexos. O fenômeno, porém deve ter sido abstratamente separado de seu contexto, para que, em sua dimensão, seja estudado em seus atos, em suas atividades, em suas significações, em suas relações etc.

A partir desses dois instrumentos (que se apóiam em técnicas e métodos que reúnem características diversas e ressaltam as implicações pessoais dos sujeitos que concederam as entrevistas), foi possível perceber o nível de participação dos sujeitos no seu fazer pedagógico. Dessa forma, a análise dos dados também buscou na fala deles respostas para as inquietações inicialmente formuladas.

Tendo isso em vista, utilizou-se a análise do discurso (AD), na perspectiva de Orlandi (1988). Conforme o autor, esse tipo de análise percebe o discurso dentro do meio social em que é produzido e no qual a linguagem é constituída por processos históricos e sociais. A análise do discurso contribuiu de forma significativa para que fosse percebida, a partir das falas dos entrevistados, a formação discursiva.

Dessa maneira, vislumbrou-se a formação ideológica presente no discurso e as condições de produção a partir dos vínculos com a ideologia. Tais fatores dão suporte à análise do discurso. Ao tomar o discurso dos sujeitos/atores para a análise, busca-se conhecer e dar significado ao pensamento humano. Assim, ele se estabelece nas situações nas quais os sujeitos falam.

Os entrevistados possuem uma formação discursiva que resulta dos espaços sociais a que pertencem. Nesse sentido, a análise do discurso permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (ORLANDI, 2002).

O discurso apresentado na fala dos entrevistados é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Tal discurso é visto a partir do materialismo histórico, no qual há o real da história na produção do sentido, ou seja, a linguístico-histórica.

Entendendo o processo discursivo dos sujeitos, possibilita-se entrever o estado social do emissor, o estado social do destinatário e as condições da situação de comunicação.

Ao tomar o discurso dos sujeitos/atores para a análise, buscou-se conhecer e dar significado ao pensamento humano. Assim, ele se estabelece nas situações nas quais os sujeitos falam. Foram realizadas 10 observações em sala de aula, que aconteceram no período de setembro a novembro de 2012. As observações em dias diferentes possibilitaram entender a prática pedagógica da sala de aula no que diz respeito à gerência de atividades, comportamentos e aos alunos com variados graus de alfabetização e a desenvoltura na articulação das diferentes disciplinas e encaminhamentos a partir dos pressupostos da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, foi possível não apenas colher dados por meio de observações e de entrevistas, elaboradas com base na hipótese da pesquisa, como também tomar como base as situações cotidianas do trabalho pedagógico, identificando algumas articulações desses dados com os da vida social e cultural dos entrevistados. Optou-se por observar a sala de aula numa turma de EJA no módulo II (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), entendendo que os alunos vinculados a essa série já passaram por um processo de alfabetização, estando, por assim dizer, num processo de pós-alfabetização.

Para a formulação da discussão teórica-prática acerca do tema aqui apresentado, consideraram-se dois pontos. O primeiro deles é que existe uma preocupação com a prática inovadora e reflexiva. Nesse sentido, busca-se, basicamente, nas proposições de Paulo Freire, Donald Schön e Philippe Perrenoud, o entendimento dessa prática. E o segundo ponto é que, de acordo com o sujeito pesquisado obtenha orientação para o trabalho discente especificamente em Educação de Jovens e Adultos. E, mesmo que haja, não respondem às inquietações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, fato que evidencia a fragilidade, ou ausência, da preparação para as práticas pedagógicas nessa modalidade de educação.

Diante das categorias, da hipótese, das constatações iniciais e dos objetivos traçados e apontados acima, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa. Essa escolha deve-se ao fato de que a pesquisa qualitativa não só permite captar a aparência dos fenômenos, como também a sua essência e suas causas de existência, explicando sua origem, relações, mudanças e também as consequências acarretadas aos sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa aplicada aos estudos das ciências humanas e sociais, como a educação, por exemplo, colabora para uma melhor explicação dos fenômenos sociais. No tipo

de pesquisa qualitativa, se privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação. Por isso, a preocupação com o contexto: “divorciar o ato, a palavra ou gesto do seu contexto é perder o significado, sendo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (*Ibid.*) salientam que a pesquisa qualitativa é entendida como uma expressão genérica, isto é, ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas e também podem ser caracterizadas por traços comuns. Os dados qualitativos tendem a ser descritivos porque sua preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas.

Ao mesmo tempo, os dados de uma pesquisa de natureza qualitativa são reflexivos porque apreendem mais o ponto de observador do que as suas ideias, suas preocupações. A parte reflexiva, no entanto, se apresenta como um relato mais pessoal do que queremos investigar; aqui se situa a parte mais subjetiva do pesquisador. Alguns autores apontam a pesquisa qualitativa como tendo suas raízes desenvolvidas pelos antropólogos, e só depois pelos sociólogos, em seus estudos sobre a vida da comunidade, sendo que só depois ganhou espaço na educação.

Os referidos autores também descrevem algumas características básicas para o trabalho com a pesquisa qualitativa: (1) o ambiente é natural como fonte direta de dados e o pesquisador é instrumento chave; (2) a pesquisa qualitativa é descritiva, pois busca os significados proporcionados pelo ambiente, produtos de uma visão subjetiva, rejeitando toda a expressão numérica, toda a medida. A pesquisa qualitativa é rigorosa e sistemática; isso implica num escrutínio real e sistemático dos dados da tradição científica. O pesquisador mapeia, na pesquisa qualitativa, a realidade de acordo com o seu referencial. Esta dissertação é constituída por capítulos que buscam explicar teórica e empiricamente alguns fatores que podem ajudar a entender as práticas pedagógicas da sala de aula na EJA. O presente estudo fica dividido conforme especificado nos parágrafos que seguem.

O Capítulo I traça, rapidamente, um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, refletindo sobre o sentido da alfabetização e da pós-alfabetização. Também se coloca a questão do letramento, rompendo com a aprendizagem tradicional.

No Capítulo II, faz-se uma análise do estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apoiado, basicamente, nos levantamentos de Haddad (2002) e André (2002), respectivamente. A intenção foi averiguar o que tem sido escrito e refletido na literatura

pedagógica e nos eventos educacionais, a partir da segunda metade dos anos 1980 até o final dos 1990. Esse levantamento possibilitou também configurar o panorama da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro.

No Capítulo III, se procedeu a análise do tema central desse estudo, a partir dos eixos da prática pedagógica e da Inovação Pedagógica.

O Capítulo IV contém a caracterização do *lócus* no qual se inserem os sujeitos/atores da pesquisa, além de apresentar as propostas pedagógicas dos programas, descrever e analisar os dados obtidos junto aos sujeitos/atores entrevistados e observados.

O Capítulo V contém informações e características dos atores/sujeitos da pesquisa de como desenvolvem as propostas pedagógicas através das descrições e análise dos dados obtidos.

Partindo dos resultados os estudos mostram de forma sistemática a relação entre o campo e a ordem da pesquisa com a proposta de ajustar e inovar as práticas pedagógicas.

Nas considerações finais, apresenta-se o desejo de que o resultado desta pesquisa possibilite uma reflexão e contribuição sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, viabilizando um trabalho pedagógico mais engajado com a atualidade dessa modalidade.

## **CAPÍTULO I - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Sabe-se que as práticas pedagógicas, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, não trouxeram grande sucesso ao longo dos tempos. Além disso, o século XXI exige novas práticas pedagógicas, para que, assim, possamos ter melhores resultados, levando à inclusão desses jovens e adultos, a fim de que eles possam exercer seu papel de cidadãos do mundo.

Assim sendo, para que possamos ser considerados cidadãos do mundo no nosso dia-a-dia, contactamos com outras formas de vida, outros valores e crenças que nos questionam, e inclusive, põem em causa a nossa própria maneira de estar na vida. Comportamentos, hábitos, tradições, convicções, que sempre fizeram parte da nossa história e que nós nunca questionamos, quando se encontram com outras culturas, são entendidos de maneira diferente, causando estranheza e, por vezes, hostilidade.

Somos, por isso, convidados a assumir atitudes e relacionamentos diferentes numa sociedade cada vez mais multicultural e diversificada. Tornamo-nos, desse modo, cidadãos do mundo. Há comportamentos, porém, a serem mudados de nossa parte. Em primeiro lugar, devemos aprender a olhar as pessoas como elas são sem as fecharmos numa imagem pré-concebida e estereotipada. Isso implica em conhecer melhor o outro e relacionarmo-nos com ele sem preconceitos.

E, por último, a comunicação é fundamental. É por meio dela que nos conhecemos melhor, esclarecemos equívocos e aceitamos os valores uns dos outros. A colisão desses ideários, ancorados em concepções de educação adversas, termina por confrontar-se no cenário das instituições escolares e “acaba por provocar uma completa dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas” (ROMÃO, 2009, p. 58).

Assim, devemos compreender que, mais do que simples memorização, a aprendizagem é algo construído e socialmente compartilhado. A época complexa que atravessamos “gera um fluxo de novos desafios, constituindo cenários de possibilidades de várias ordens, colocando sob suspeita quaisquer explicações totalizantes da realidade” (SILVA, 2010, p. 20).

Dessa forma, apesar do mundo de alternativas que se abrem na compreensão da dialética do fenômeno educativo, as incertezas tendem a desestabilizar e confundir os caminhos, provocando resistências, contradições e ambiguidades. O estudo das práticas pedagógicas constitui um dos temas mais investigados no trabalho científico educacional. Procura-se entender a educação como prática social, que se apresenta como atividade prática, nela se fundindo a teoria e a prática.

Todavia, a teoria não muda, por si, a *práxis*. Ela é instrumento para a ação. Para que se possa tentar, enquanto pesquisa, desvendar as habilidades técnicas e as implicações de uma prática pedagógica em sala de aula de turmas de EJA, é necessário que seja esclarecido aqui o conceito de “*práxis*”. Esse conceito, conforme acreditam alguns teóricos, faz parte da dialética constante entre teoria e prática.

No uso corrente de nossa literatura, costumamos falar em prática para definir a ação exercida sobre algo; no entanto, o conceito de prática está estreitamente relacionado ao termo *práxis*, que tem bases filosóficas e exprime a passagem da teoria à prática (*práxis*= transformação). Marx (1875) aponta teoria e prática como algo indissolúvel; isso porque prática e teoria se inter-relacionam. A *práxis* resulta dessa dialética.

O termo é de origem grega, empregado na antiguidade para designar a ação propriamente dita. Embora o termo remonte ao verbo praticar, atuar, o referido conceito precisa ser diferenciado de atividade; isso porque sua ação, no entanto, se expressa oposta à teoria. A *práxis* “é uma atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (VASQUEZ, 1977, p. 32). E ainda: “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (*Ibid.*, p. 185).

Essa definição leva-nos a pensar o mundo como um objeto teórico. A transformação dele é *práxis*, pois a relação teoria e *práxis* é, para Marx (1875), teórico-prática e fundamental para o desenvolvimento da *práxis*. Nessa perspectiva, o teórico é guia da ação, moldando, assim, a atividade do homem. Do ponto de vista marxista, a *práxis* surge como uma atividade material do homem social.

Para Marx (1875), a teoria está associada à prática, resultando em *práxis*, pois a teoria é o elemento que desencadeia a ação. Essa ideia também é assinalada por Vasquez (1977):

Para Marx, a relação entre teoria e *práxis* é teoria e prática: prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a

atividade revolucionária; teoria, na medida em que essa relação é consciente (VASQUEZ, 1977, p.117).

Dessa forma, a relação passa a ser teoria-*práxis* seu resultado tem consequências práticas revolucionárias, ou seja, teoria e prática devem estar vinculadas uma à outra para a transformação revolucionária do mundo. Cabe dizer, no entanto, que pode haver a relação entre teoria e *práxis* consciente, sem que essa desencadeie consequências práticas revolucionárias.

Um exemplo disso é dado por Vasquez, quando fala sobre os filósofos críticos neo-hegelianos, que pretendiam transformar a realidade efetiva por intermédio do mero exercício da crítica, por meio da pura atividade do pensamento. O autor considera importante a ação para a transformação munida de objetivos, mas essa *práxis* não é exclusivamente material, pois a teoria está sistematizada na absorção de conhecimentos, a sua reflexão e ação se transformam em *práxis*.

Fica claro, então, que teoria-*práxis* ainda é um dos temas essenciais do pensamento atual, estando no interior da filosofia marxista. Em outras palavras, na referida filosofia, a prática transformadora, objeto de nova *práxis*, é o critério de verdade, caracterizando e despontando como “filosofia da *práxis*”. Segundo Silva (1998), temos a *práxis* definida como criadora, social/política e produtiva.

A *práxis* criadora acontece quando o objeto sobre o qual o sujeito age é resultado de uma *práxis* anterior, que, por sua vez, se converteu em matéria de uma nova *práxis*. A este tipo de *práxis*, Pimenta (1997) nos dá como exemplo a *práxis* do artista, que não busca uma necessidade prático-utilitária do objeto, pois a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que perderá sua forma original para adotar outra nova exigida pela necessidade humana de que o objeto criado ou produzido há de satisfazer.

Já a *práxis* social/política é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Nela o homem é sujeito e objeto, ou seja, é a *práxis* na qual ele atua sobre si mesmo.

Na *práxis* produtiva, o homem produz um mundo humano, mas também se produz se forma e transforma a si próprio mediante seu trabalho com a natureza. Como exemplo disso temos o trabalho executado pelo homem, criando um mundo de objetos úteis que satisfarão as

suas necessidades, realizados, porém, em certas condições sociais, sendo agente do processo, resultando numa relação de produção segundo Marx (1875).

Embora o conceito de *práxis* ainda seja bem atual, é importante considerar que, ao se falar de *práxis*, não se pode deixar de elucidar um pouco a definição de conceitos que se antepõem ou se aproximam dele. Assim, é importante esclarecer o conceito de atividade teórica, atividade humana e atividade prática. Conceitua-se atividade como aquilo que implica em atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação, ou ainda, um conjunto de atos de um sujeito que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, caracterizada como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação (atividade teórica).

O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade é a transformação real que busca no mundo material ou social a satisfação de determinadas necessidades humanas. O seu resultado é uma nova realidade. Para Vasquez (1977), a atividade teórica de conhecer e estabelecer finalidades não são *práxis*. A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo, mas pode contribuir para a sua transformação.

Para que isso ocorra, porém, ela tem que sair de si mesma e ser assimilada pelos práticos para a transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas.

Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. A atividade teórica não é *práxis*, pois em si mesma não modifica realmente o mundo, embora mude nossa ideia a respeito dele. A teoria não muda o mundo, mas contribui para transformá-lo exatamente como teoria, condição, possibilidade, estado.

Para que se efetive uma função prática, é necessário que os elementos cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente considerados; não é suficiente conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Ainda segundo Vasquez (1977), a atividade humana é *práxis*, pois nela está à atividade humana teórica e atividade humana prática, resultando na *práxis* transformadora ajustada a objetivos. Por isso se faz necessário na atualidade investigar a relação entre ambas.

A prática pedagógica é *práxis* porque é atividade humana. Por esse motivo, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir e a transformar a realidade. Para que essa realidade seja transformada, se faz necessário que a prática seja o elemento principal para essa mudança; por isso, a característica central da *práxis* é apresentada na transformação da realidade. O resultado dessa transformação, contudo, só pode ser notado se ela for tomada como prática no sentido de:

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VASQUEZ, 1977, p. 213).

Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das várias operações exigidas para a sua transformação. A atividade teórica, por sua vez, é a atividade humana de conhecer, enquanto atividade de consciência, isto é, por si só não leva à transformação da realidade (material e social), não se objetiva e não se materializa, não sendo *práxis*. Assim, Vasquez (1977) resume o conceito de *práxis* da seguinte maneira:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VASQUEZ, 1977, p. 108).

A educação enquanto prática social engloba todas as definições acima descritas. Para dar sentido ao conceito de prática, é necessário que o confronto da teoria com o empírico evidencie a necessidade de se construir um conceito de prática como categoria social. Constata-se que a não sociabilidade entre teoria e prática é comum a todos os autores consultados.

Tais autores concordam que a prática não fala por si mesma, ela, necessariamente, requer uma relação teórica. A prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos”. Como *práxis*, a teoria e a prática estão intrinsecamente ligadas, pois a *práxis* humana tem o sentido de transformação das condições da realidade que impedem a humanização dos homens.

Segundo Sousa (2002), vive-se hoje um momento de aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes. Hoje, o conhecimento humano supera limites desconhecidos há décadas atrás. É considerável situar que a tecnologia, ao mesmo tempo, pode ser responsável pela aceleração do conhecimento, que vem abrindo novas fronteiras no campo político, social e econômico no mundo globalizado.

O homem de hoje vive numa realidade bem diversa, multifacetada pela sua conexão com todas as partes do planeta. Influenciado e influenciando, num sistema aberto de trocas e compartilhamentos, o sujeito, em interação constante, não se conforma em receber sentenças prontas, mas prefere formulá-las através de sua própria compreensão e interpretação.

É nesse sentido que professores e alunos reconstroem seu caminho, precisando refletir criticamente e redirecionando as suas trajetórias na sala de aula. Com um novo pensamento, o homem busca apropriar-se de formas mais participativas e menos excludentes. Isso faz com que barreiras sejam rompidas e anuncia uma prática que pressupõe interrogação, questionamentos, fazendo parte do cenário de uma escola democratizada.

É nesse cenário de transformações, de conflitos, de rupturas, e de verdadeiras “ondas em colisão”, como assinala Toffler (2003), que se coloca o problema da prática pedagógica, mensurando a fixação de conteúdos ao invés de colocar-se a serviço de quem aprende como apontam as concepções construtivistas. Nesse contexto, a mudança significativa é um compromisso contemporâneo, não como uma mera obediência às normas impostas, mas como adoção de novas formas de pensar e agir.

Desse modo, pode ser necessário alterar as práticas pedagógicas no cenário da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, especialmente se tais práticas se situarem nos modelos tradicionais de ensino. Não se trata de renegar o seu valor, mas de repensar na dose do ensino, ou ainda, na quantidade e intenção do ato. Conforme Papert (1994), “numa atitude construcionista, (...) a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (p.125).

Essa ruptura com a supervalorização do ensino conduz à reflexão sobre o fazer pedagógico e sugere novas vias de condução para aperfeiçoar as possibilidades das pessoas construírem seus conhecimentos, valendo-se de suas peculiaridades, como curiosidade e criatividade. Rompendo com velhos olhares, esse ponto de relevância destacado repercute na forma de ver a escola.

Não mais como local de transmissão de conhecimentos, essa instituição passa a ser redimensionada como espaço multiplicador de oportunidades para os educandos construírem

sua aprendizagem. Espaço para construção de autonomia, criatividade e questionamentos. Ambiente interativo e plural, permeado de situações estimulantes e enriquecedoras.

Diante de uma sociedade na qual as transformações acontecem aceleradamente, entendemos que há a necessidade de que o espaço de ensino, também na modalidade de EJA, seja sempre inovador. Os conteúdos levados para as salas de aula devem comungar com a vida dos alunos em sociedade, levando-os para horizontes de significações contextuais.

### **1.1 Rompendo com a Aprendizagem Tradicional**

Aprender não se resume a copiar, reproduzir ou simplesmente instruir-se. Diversos teóricos se lançaram à compreensão em torno da concepção de aprendizagem, buscando desnudar-se das antigas e enraizadas formas de ver esse fenômeno. Becker (1997) assinala que o apriorismo e o empirismo ainda encontram-se fortemente presentes nas concepções teóricas de boa parte das escolas no âmbito brasileiro.

Em muitas práticas pedagógicas, a aprendizagem é concebida como fruto da maturação e, em outras, como resultado de experiências adquiridas em função do meio em que se vive. Mesmo reconhecendo a força do ambiente externo sobre o desenvolvimento da inteligência e a relevância da experiência no processo de desenvolvimento humano, surge a concepção construtivista, apontando as lacunas do apriorismo e do empirismo.

Tal concepção assinala que ambos são insuficientes para explicar a “gênese do conhecimento, discordando também da sugestão de que a mera soma das duas correntes de pensamento aportaria a uma solução satisfatória” (BECKER, 1997, p.21). Piaget (1955), com suas concepções sobre o caráter ativo e dinâmico da aprendizagem, apresentou um rompimento com as visões arcaicas da aprendizagem instrucional e mecânica, cristalizada na escola por meio dos métodos cada vez mais sofisticados para ensinar com base na transmissão de conhecimentos.

Segundo Taille (2002), Piaget (1955) desenvolveu uma teoria que explica o desenvolvimento da inteligência, referindo-se a estágios da evolução intelectual. Para o autor, a inteligência se desenvolve para manter um equilíbrio dinâmico entre a pessoa e o meio ambiente. Mediante suas pesquisas, estudou a gênese dos processos mentais, indicando que a inteligência evolui através de estágios.

O indivíduo constrói e reconstrói, continuamente, as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. As construções seguem alguns estágios que possuem idades mais ou menos determinadas. Na compreensão de Piaget (1955), o conhecimento é algo construído na experiência e não algo transmitido para outra pessoa, tal como um pacote que se entrega de presente, com tudo pronto.

Apesar das contribuições de Piaget (1955) e Vygotsky (1988), vamos encontrar a escola resistente a mudanças significativas, atravessando a história de forma engessada, insistindo na aprendizagem como fenômeno mecânico, numa visão restrita da realidade. A preponderância da memorização e da instrução vai sendo substituída pela compreensão da complexidade do trabalho com o sujeito participativo, não mais omissivo e acomodado. A aprendizagem é interpretada à luz de novos saberes diante do processo de evolução do pensamento pedagógico.

Torna-se pouco viável manter ideias reducionistas sobre a aprendizagem e o ensino. O conhecimento como algo construído pela pessoa revoluciona a forma de pensar a educação escolar. Os cenários não podem permanecer os mesmos quando os atores já não pensam, nem agem da mesma forma. As exigências são outras e as necessidades de buscar uma compreensão cada vez maior é algo imprescindível em torno da aprendizagem humana e suas possibilidades significativas e duradouras.

## **1.2 Breve histórico quanto à Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos é entendida como modalidade de estudo que torna propícia a Educação Básica, no sentido de que prioriza os adultos como alvo, envolvendo-os no processo de todos os componentes estruturais, quer por parte das autoridades, quer da população. Souza (2000) coloca que se trata de uma prática pedagógica escolar com pessoas jovens e adultas que não tenham conseguido se escolarizar no nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ou se encontrem subescolarizadas para que consigam ampliar suas capacidades decisórias, técnicas, éticas, estéticas, políticas e intelectuais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos é oferecida àqueles que não tiveram acesso aos estudos no ensino Fundamental e Médio na idade própria (art. 37, inciso V). Desse modo, a Educação de Jovens

e Adultos compreende as ações de alfabetização e a oferta de cursos que visem substituir ou completar a educação básica, desde que não cursada na idade própria (FÁVERO *et al*, 1999).

É importante frisar que a literatura pedagógica já vem reforçando que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser mais vista como compensatória, nem complementar, mas sim uma modalidade que precisa estar voltada para uma clientela específica. Destacam-se as considerações de Haddad (1999) diante da perspectiva de se ver a Educação de Jovens e Adultos pelo prisma de uma educação de caráter assistencialista e infantilizado.

Para esse autor, tal caráter pode ser um dos fatores que mais prejudicam a constituição do campo, fazendo com que sejam limitadas as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada. Além disso, ainda há o risco de se desconsiderar a especificidade do público dessa modalidade. Diante desse quadro, a perspectiva que se tem é a evidenciada no trecho a seguir:

[...] concebe-se a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor e missão, movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos (FÁVERO, RUMMERT & DE VARGAS, 1999, p. 43-44).

Fruto do caráter e das características acima mencionadas, o painel que traça o processo de alfabetização no Brasil contou, desde o começo, com a participação da Igreja Católica, cujas finalidades eram outras que não simplesmente alfabetizar. A história assinala que, no período colonial, a educação dada às camadas populares visava, meramente, à instrução para a evangelização dos índios e manutenção do domínio português em terras brasileiras.

Embora já se sentisse nesse momento a presença de uma forte educação popular, tal educação foi utilizada pelos jesuítas e, mais tarde, por outras ordens católicas, com o intuito da cristianização. Por essa razão, pode-se dizer e considerar que era um processo de aculturação dos nativos por meio da educação.

O referido processo de alfabetização dos indígenas possibilitou e facilitou a colonização, impondo também o padrão e a religião ocidental nas aldeias do Brasil. A conclusão a que chegaram alguns historiadores no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos oferecida à população indígena no período colonial é que ela não foi satisfatória.

O ensino nas escolas superiores e a instrução das pessoas mais abastadas só aconteceram com a vinda da família portuguesa ao Brasil. Emergiu uma nova ordem social, era necessário haver pessoas mais instruídas para lidar com as ocupações impostas pela Corte. Criaram-se, então, as escolas superiores para as elites, pois sobre as mesmas também “reinava a ignorância” - o analfabetismo.

Com o advento do escravismo, buscou-se também catequizar os negros, tanto para acabar com os cultos africanos, introduzindo o culto católico, como para lhes introduzir o letramento. No entanto, a educação destinada a essas pessoas não era prioridade, pois o trabalho com o gado e as atividades econômicas da época não requeriam instrução, leitura e escrita, pois se tratava de trabalho manual, braçal.

A Educação de Jovens e Adultos, embora tenha tido alguma importância para o desenvolvimento político do país, não foi fundamental ou determinante. A instrução só começou a ganhar importância quando aconteceram as primeiras eleições republicanas, exigindo-se que somente as pessoas alfabetizadas votassem. É nesse período também que surgem as primeiras ideias de democratização do ensino e da sociedade.

Intencionava-se, de fato, “transformar” a sociedade mediante a educação, consolidando o poder político pelo valor da instrução. Além disso, a educação passou a ser vista também como instrumento de ascensão social. Com o advento da industrialização que atingiu o país no começo do século XX, exigiu-se que a educação das classes populares fosse atendida.

A industrialização brasileira se encontrava em franca ascensão, demandando uma mão de obra qualificada e instruída, pois não se concebia que em um país em progresso houvesse tantos analfabetos. Por esse motivo, registra-se a industrialização como um dos fatores mais importantes para o processo educacional brasileiro, pois contribuiu extraordinariamente para o ensino profissional, para a educação para o trabalho e para o desenvolvimento da vida econômica do país.

A história da educação brasileira aponta que, no final da Primeira República, houve o surgimento das principais características da Educação Popular. Decorrem também dessa época as principais ideias pedagógicas, que, por sua vez, foram definindo mais claramente o papel da educação. Junto ao surgimento do caráter humanitarista da educação, começa-se a introdução das ideias da Escola Nova e sua transformação em "otimismo pedagógico" (PAIVA, 1973).

A Escola Nova foi mobilizada pela difusão do ensino elementar, buscando recompor o poder político. Mesmo com o otimismo que se incorporou sobre os professores da época, no entanto, desde a sua origem, a educação nas camadas mais populares sempre foi deficiente. Muito se questionou sua utilidade, pois tanto ela foi utilizada para atingir interesses religiosos como para atingir interesses políticos. Pouco se pensou, de fato, na educação como a forma de integrar a população à economia e à política.

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser absorvida pelo sistema público da educação elementar. A partir daí, a história da educação registra que ela passou por várias reformulações metodológicas, didáticas, estruturais e políticas, reafirmando-se, definitivamente, com a criação das primeiras campanhas de alfabetização, que objetivaram consolidar efetivamente o ensino.

Desde o seu surgimento, a EJA preocupou-se com a transformação das estruturas de dominação, fossem elas de ordem econômica ou cultural, por meio de suas práticas educativas. Procurou-se criar uma nova cultura política que reconhecesse a diversidade e a construção de alternativas de ação que compreendessem os horizontes culturais dos envolvidos.

No final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, a educação surgiu com um forte teor político. Lutava-se para que saísse de cena a preocupação com a transmissão de conteúdos específicos e somente as habilidades básicas, como leitura e escrita (PAIVA, 1994). Os movimentos dos trabalhadores, por sua vez, reivindicaram maiores oportunidades de educação.

O produto histórico nos possibilita encontrar o caminho de uma educação realmente voltada para o desenvolvimento pleno do homem e sua realização como cidadão. Geralmente quando estamos falando de educação, não estamos nos referindo apenas àquela que procuramos e aprendemos na escola, mas sim tudo aquilo que aprendemos e julgamos necessário. Assim, é vital que se conheça o histórico desse processo socialização sob um aspecto de origem e evolução.

O estudo da história da educação é indispensável ao conhecimento da educação contemporânea, pois a educação atual é ao mesmo tempo, reflexo do passado e preparação para o futuro, e precisamos dessa base do passado para servir de chave para entender o futuro.

As campanhas de alfabetização tentaram privilegiar a conscientização pessoal e política, pois se buscava unir a transmissão de conteúdos e de habilidades à conscientização.

Di Ricco (1979) chegou à conclusão de que, qualquer que fosse a expressão utilizada para definir a Educação de Jovens e Adultos, ainda se tratava de um processo compensatório, de suprimento à carência, cujo objetivo era fornecer aos adultos conhecimentos que, sendo indispensáveis, não foram adquiridos na infância.

Como educação compensatória, a população carente seria atendida por meio dos movimentos de comunidade, nos quais se inseria a educação de trabalhadores. Como educação suplementar, tratava-se também do desenvolvimento cultural. A alfabetização, durante os anos 1970 e final dos anos 1980, caracterizou-se pela possibilidade de desenvolvimento individual, com o objetivo de extinguir a marginalização, pois se compreendia “marginal” como aquele que não possuía condições de integrar-se no seu meio.

O letrado ou alfabetizado seria aquele que dominava a leitura e a escrita de forma satisfatória, com precisão e presteza. Nesse mesmo período, também se registra que houve a preocupação com o processo de elementos apropriados à Educação de Jovens e Adultos para o seu atendimento, e esses eram especificados em: professor (guia da aprendizagem), ambiente físico (mobiliário adequado que possibilitasse a aprendizagem) e programas (princípios psico-pedagógicos, objetivos, financiamento).

A Educação de Jovens e Adultos, como educação permanente, vinha constituindo-se num processo contínuo de aperfeiçoamento social, visando demonstrar a importância da formação constante do indivíduo. Levava-se ao máximo a prática da autoeducação como sinônimo de vida - não mais se restringia à formação do indivíduo e ao período de escolarização, pois, ao atingir 15 anos de idade sem saber utilizar os recursos mínimos da comunicação lida e escrita, os jovens eram classificados como analfabetos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a UNESCO, na época, entendiam como analfabetos aqueles adultos que não conseguiam redigir um simples bilhete, critério esse mais concreto do que a simples assinatura do nome. Já Cunha (1999) afirmava que o desafio da Educação de Jovens e Adultos, nos anos 1990, era o estabelecimento de políticas e de métodos criativos, com o desígnio de assegurar aos adultos analfabetos e aos jovens que apresentaram caminhos fracassados nas escolas o acesso à cultura letrada.

Dessa forma, lhes era possibilitada uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio se tornava maior quando se pensava que o ingresso à cultura letrada não constituía, em hipótese qualquer, ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos traziam como bagagem. Estando os sujeitos/atores situados em programas de

Educação de Jovens e Adultos, o que dizer dos programas de alfabetização que há décadas vêm sendo criados e recriados visando suprir as necessidades de letramento desses sujeitos?

Há registros (BRASIL-MEC, 1999) de que no Brasil houve pouca valorização dos programas de Educação de Jovens e Adultos em decorrência da ausência de políticas públicas que realmente viessem prestigiar o público jovem e adulto. A inconstância de programas governamentais mais consistentes fez com que um contingente de cerca de 35 milhões de pessoas com mais de 14 anos continuasse fora da escola, reforçado também pela fragilidade do não atendimento à maioria dessa população.

É registrado, a partir da década de 1930 e 1940, o fracasso dos programas de alfabetização para jovens e adultos, bem como o perfil do jovem e do adulto, tidos como incapazes e deficientes pela psicologia social. Com a chegada dos anos 1960, as ideias freirianas e as questões sócio educacionais (nas quais se afirmava que o indivíduo analfabeto é fruto das desigualdades socioeconômicas que ele vivenciava), são postuladas significativas mudanças.

Todavia, devido às circunstâncias políticas da época, os programas de alfabetização passaram a assumir um caráter assistencialista e conservador, fato marcado pela instituição do Mobral, com a garantia de uma proposta de erradicação definitiva do analfabetismo no Brasil. No final dos anos 1970, Di Ricco (1979), ao fazer a distinção dos diferentes conceitos de EJA, ressaltou que, de modo geral, a expressão “educação de adultos” implicava num amplo processo de transformação, que se voltava para indivíduos de 15 anos ou mais.

Segundo essa autora, era a partir dessa faixa etária que se tomava como referência a separação entre a chamada idade “infantil” e “idade adulta”. É essa a ocasião cronológica que se adota como base para a verificação do cumprimento ou não da escolaridade mínima, apontada e estabelecida pela vigente Legislação Federal<sup>1</sup>. Os anos 1980 se apresentam com maior abertura política e é crescente a proliferação de pesquisas que privilegiam o estudo das aprendizagens, apontando alternativas relacionadas aos processos de aquisição da leitura e da escrita.

---

<sup>1</sup>A Constituição promulgada em 1988 conseguiu inscrever a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 1996), em sua fórmula final, diferencia: Educação de Jovens e Adultos para aqueles que não tiveram acesso aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (art.37, inciso V) e educação profissional como aquela que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art.390).

A valorização da alfabetização de adultos e de programas paralelos aos do Governo surgiram mais intensamente nesse período. Ao analisar diversos programas de educação destinados a jovens e adultos, Haddad (1997), salienta que, para a sua efetivação, é preciso que haja uma vinculação entre a educação de adultos e o desenvolvimento social, com a existência de condições crescentes de mobilidade social dos indivíduos.

A criação de programas paralelos aos criados pelo Governo deve resultar em melhorias na qualidade de vida da maioria da população. Esses fatores precisam ser fundamentais para que se invista e se desenvolvam políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, com ação permanente dos órgãos responsáveis. A Educação de Jovens e Adultos foi se configurando como sendo a modalidade de ensino na qual se inseria a educação supletiva, o ensino supletivo, educação compensatória ou educação suplementar e a educação de adultos, propriamente dita.

Com relação às duas dimensões dessa modalidade de ensino, elas propõem o processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que usufruíram o processo comum de escolarização escrita e o aperfeiçoamento e/ou reciclagem de adultos que já possuíam o domínio mínimo de condições indispensáveis da comunicação escrita e que se utilizavam desse processo como forma de aprimoramento ou especialização.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconhecida em suas particularidades. Nela, o papel da educação será o de garantir conteúdos adequados, considerando os aspectos políticos, éticos, sociais, culturais que cercam a vida dos muitos sujeitos que se encontram ainda em processo informal de educação. O que se sugere é uma educação permanente ou ao longo da vida, que garanta a participação e maior permanência desses jovens e adultos nos espaços escolares, oportunizando o acesso às universidades para que possam desenvolver habilidades específicas.

Nos diferentes documentos apresentados por organismos internacionais, são evidenciados compromissos para solucionar o problema do analfabetismo, bem como garantir meios para o pleno desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Algumas dessas garantias merecem ser reforçadas por se tratar de questões básicas para o trabalho. Para que se concretizem, por sua vez, é necessário que haja um comprometimento dos órgãos competentes e da população.

Cada cidadão deve ter direito a uma escola pública de qualidade. As entidades não governamentais devem ser reconhecidas durante todo o processo de desenvolvimento das

habilidades dos indivíduos. Habilidades essas encaminhadas para a prática educativa, para o mundo do trabalho e para a vida. O conceito de educação e aprendizagem por toda a vida surgiu dos vários documentos e declarações a respeito da Educação de Jovens e Adultos, definidos pela UNESCO como uma das chaves do século XXI.

Isso se deve ao fato de que a educação se apresenta como a ferramenta capaz de abrir as portas para a consolidação da cidadania, baseada numa relação democrática e na qual sejam exploradas algumas questões que ajudem a compreender e enriquecer o conhecimento humano, como cidadania, feminismo, gênero, raça, ecologia etc. Relação semelhante surge entre a aprendizagem dos adultos e a sociedade civil. Esse entendimento parece ser fundamental para que se possa vislumbrar educadores capazes de avaliar o papel da educação num mundo que se globaliza a cada momento.

### **1.3 Alfabetismo (alfabetização) e Pós-Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos**

Já há algum tempo, a maioria dos programas destinados à Educação de Jovens e Adultos vem trabalhando com duas etapas de aprendizagem: a alfabetização, centrada basicamente na leitura e escrita, e a pós-alfabetização, centrada em reforçar o aprendizado da primeira fase com interesses mais abrangentes. Haddad & Ribeiro (1994) esclarecem que a pós-alfabetização aparece como um conceito cunhado e difundido particularmente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Tal conceito está intimamente ligado, primeiramente, à ideia de alfabetização funcional. E essa não é só produto de fatores educacionais, mas também de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. A referida definição foi usada para denominar também os programas de curta duração (três ou quatro meses, no mínimo) que surgiram depois dos fracassos de algumas campanhas de alfabetização.

O analfabetismo no Brasil ainda se configura como um grande problema, mesmo porque os trabalhos para a sua elucidação carregam métodos, técnicas, recursos e atitudes infantis em relação à forma de tratar e conviver com os adultos que buscam a escola. É preciso que ainda sejam estudados: a verdadeira concepção de alfabetização, os mecanismos cognitivos que levam jovens e adultos ao aprendizado e ao processo de desenvolvimento, a concepção e caracterização dos alfabetizandos e a definição do seu papel.

Nas últimas décadas, as investigações acerca do alfabetismo na Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos possibilitaram ao campo pedagógico, de modo geral, uma importante discussão que convergiu para valiosas reflexões. Com vistas a dar explicação razoável ao fenômeno, alguns estudos mostram a relação do alfabetismo com a cultura, a economia, o social, a política e, principalmente, com o desenvolvimento cognitivo apresentado pelos indivíduos (HADDAD & RIBEIRO, 1994).

Na análise da Agenda para o Futuro, Souza (2000), por exemplo, discute a melhoria das condições para a educação, ou seja, as condições que possam garantir o direito à educação em todos os níveis. E, nesses níveis, a Educação de Jovens e Adultos deve ser respeitada em sua especificidade. O fenômeno do analfabetismo é algo que vem se alastrando há décadas, sem um resultado concreto que satisfaça os anseios dos milhões de analfabetos.

Essa característica torna a Educação de Jovens e Adultos uma prioridade emergencial, que deve ser respeitada dentro das suas particularidades. Assim:

A alfabetização é concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre a Educação de Jovens e Adultos, 1997).

Moura (1999) encontra em Freire (1992) valiosas proposições acerca da metodologia de alfabetização. Mesmo porque, no caso brasileiro, a autora afirma ainda ser Paulo Freire o único referencial teórico-metodológico elaborado de forma sistematizada para a alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva popular. Porém, mesmo levando em conta a sua referência para a área, suas ideias e contribuições não foram fortes o suficiente para que fossem implantadas de forma homogênea nas práticas pedagógicas para a EJA.

Freire (1992) acreditava que “a alfabetização é a criação ou a montagem da escrita da expressão oral. Essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí ele tem o momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 1992, p. 19). E ainda: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (*Ibid.*, p. 19).

Alfabetizar, para Freire (1992), implica em ir além da leitura e da escrita, mas pode se configurar tanto como uma prática para a domesticação dos homens ou uma prática para a sua libertação. No primeiro caso, segundo o mesmo autor, não há conscientização, ele só existe no caso, quando o processo em si já é conscientização. A pós-alfabetização seria a continuidade aprofundada do mesmo ato do conhecimento iniciado na alfabetização.

Essa ideia de alfabetização e, conseqüentemente, de pós-alfabetização, em Freire (1992), é segundo Haddad e Ribeiro (1994), equivocada e tradicional. Para esses autores, um processo de alfabetização integral comporta duas etapas e está relacionado ao alfabetismo funcional: “são considerados analfabetos funcionais aqueles que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que não conseguem tirar-lhe proveitos econômicos ou sociais” (HADDAD & RIBEIRO, 1994, p. 39).

Dessa forma, na pós-alfabetização: (1) o aprendiz ainda despende considerável energia na descoberta da relação entre as letras e os sons, dependendo muito da ajuda do alfabetizador para ler e produzir textos significativos e (2) o aprendiz caminharia no sentido da autonomia nessas tarefas. Ainda conforme os mesmos autores:

O prefixo “pós” estava relacionado à ideia de que a alfabetização propriamente dita se limitaria à prática mecânica de decifração, ao aprendizado de letras, palavras e frases simples. Nessa perspectiva, o contato com textos reais e o desenvolvimento de conhecimentos específicos seria próprio de uma etapa posterior (HADDAD & RIBEIRO, 1994, p. 42).

No que diz respeito à definição de analfabeto, Pinto (2001) reflete que o analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica. “Em sua essência, analfabeto não é aquele que não saber ler, mas sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler” (PINTO, 2001, p.92).

As investidas realizadas no âmbito da sociedade civil, nos movimentos denominados de Educação Popular, estão sendo orientadas para a mobilização e conscientização dos grupos populares quanto à necessidade de uma transformação estrutural da sociedade. Essa orientação busca ter sentido no âmbito da prática e da ação pedagógica na EJA, cuja ação deveria estar impregnada do conceito mais amplo de alfabetização, cujo objetivo dá significado a esse ato.

O foco se desloca do campo das metodologias e das etapas cumulativas por elas definidas, para o campo da epistemologia, ou seja, para a forma como processo de

aprendizagem se dá, para o significado da aprendizagem para o indivíduo (PINTO, 2001, p. 43).

Ler e escrever não se limita apenas ao processo de alfabetização, não deve ser apenas um objeto de trabalho dos educandos, uma simples tarefa escolar. É uma atividade que diz respeito, principalmente, ao educador. Apesar de algumas diferenças quanto à finalidade dessa leitura, é possível concluir que a separação inicial de aprendizados dos códigos da leitura e da escrita (alfabetização) e de uma segunda etapa que dá significado à aprendizagem (pós-alfabetização) vem sendo superada com a participação dos movimentos sociais e a inserção do termo alfabetizar letrado.

#### **1.4 Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos: por uma Prática Pedagógica Eficaz à Aprendizagem Significativa**

Sabe-se que as tendências atuais, no processo de alfabetização, nos pedem uma alfabetização pautada na relação com o letramento. No século XVI, instante em que a escrita passou a ser exigida nas sociedades industrializadas, enfocam-se os estudos sobre o letramento com a preocupação de examinar a expansão social da introdução e do desenvolvimento dos usos da escrita.

Esse desenvolvimento ocorreu devido a vários marcos históricos da época, tais como:

a emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; a emergência da educação formal” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Tudo isso fez com que a escrita fosse mais valorizada pela sociedade.

No século XX, precisamente na década de 1980, surgem os chamados “novos estudos de letramento”, propondo, segundo Street (1984), o modelo autônomo ideológico de letramento. No modelo autônomo de letramento, a grande divisa oral/escrito ainda está presente, sendo considerada ferramenta neutra, empregada de forma homogênea em todos os contextos sociais e culturais.

Esse modelo discrimina o “iletrado” e não valoriza a oralidade. Kleiman (1995) aponta como falhas o determinismo tecnológico, a indiferença às variações culturais e o fato de ser economicista e etnocêntrico (considera as normas e valores da própria sociedade como preferíveis). O modelo ideológico surge como “tábua de salvação” para minimizar o preconceito e acentuar os valores culturais.

Esse modelo se baseia na natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais e não só como atividades com um fim em si mesmas (como é no modelo autônomo). No Brasil, a denominação letramento surge a partir da tradução da palavra inglesa *literacy* (pessoa educada, capaz de ler e escrever), com a finalidade de ampliar o conceito de alfabetização (antes concebida apenas como técnica de codificação e decodificação) para também incluir os usos dessas habilidades em práticas sociais em que a leitura e a escrita são indispensáveis.

O termo letramento, provavelmente, foi citado pela primeira vez no cenário brasileiro pela professora Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela editora Ática, em 1986:

[...] acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

No decorrer do livro, a autora faz menção muitas vezes à nova palavra, levantando a afirmação de que a língua culta é consequência do letramento. Assim, Mary Kato (1986) contribuiu para o início das discussões entre os especialistas na área de educação e linguística. Em decorrência disso, o termo letramento passou a ser utilizado por muitos estudiosos como sinônimo de alfabetismo funcional.

Outros pesquisadores, porém, passaram a preferir distinguir alfabetização de letramento, como Leda Verdiane Tfouni, que, em 1988, apresenta a distinção dos termos no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Na década de 1990, outras obras como *Os significados do letramento* (1995), de Ângela Kleiman, e *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), de Magda Soares, também contribuíram para discussões acerca da distinção entre a alfabetização e letramento.

É notório que não existe uma única concepção referente ao fenômeno do letramento. Percebe-se, portanto, que não se pode compreender o referido fenômeno dissociando-o da oralidade e da escrita, pois esses elementos fazem parte do desenvolvimento da linguagem e estão interligados, já que a funcionalidade da escrita é transmitida, na maioria das vezes, pela linguagem oral.

Estudos relatam que a palavra letramento não está dicionarizada. Entretanto, hoje é possível encontrá-la no minidicionário Aurélio (2004), com a seguinte definição: “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las, como instrumentos de sua realização e desenvolvimento social e cultural” (p. 445). Esse verbete está fundamentado na concepção de letramento de Magda Soares (1998).

O letramento vem provocando grande polêmica entre educadores e linguistas, ao ponto de muitos acentuarem o pensamento de Street (1948) quando se refere ao termo no plural

Seria mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (STREET, 1948, p. 47).

## 1.5 O Letramento na Concepção de Magda Soares

Magda Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), afirma que a denominação letramento é uma versão em português da palavra inglesa *literacy* (pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever). De acordo com a concepção explicitada, entende-se que a autora parte do pressuposto da existência de uma ligação entre alfabetização e letramento.

Soares (1998) concebe a alfabetização como a aquisição do código da leitura e da escrita, considerando-a como um pré-requisito para o letramento, que, segundo a autora, é a apropriação e uso social dessa leitura e escrita feita pelo sujeito. Fazendo distinção entre o alfabetizado e o letrado, a pesquisadora afirma:

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever,

mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 39, 40).

Ainda sobre a diferença entre os termos, Soares (2003a) relata que a alfabetização é o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio de uma tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita” (p. 91). Enquanto o letramento está relacionado ao exercício competente dessa tecnologia (a escrita).

Por trás desta concepção de letramento, está a ideia de que a escrita pode trazer consequências tanto de ordem social e cultural quanto de ordem política e linguística. Embora Magda aponte a alfabetização como pré-requisito para o letramento, não discrimina o iletrado ou analfabeto nem descarta a possibilidade de que uma pessoa, mesmo sem saber ler ou escrever, possa ser letrada. Sobre o assunto, coloca:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 1998, p. 24).

Diante de tantos conflitos concernentes ao letramento e com o intuito de explicar melhor os motivos que justificam as diversas definições deste novo termo, Soares (1998) explicita suas duas principais dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o letramento é visto como atributo pessoal relacionado apenas à posse individual das tecnologias mentais que completam o distinto processo entre a leitura e a escrita.

Apesar da distinção entre a leitura e a escrita, o letramento as coloca como processos complementares das condutas de alfabetizar na Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras de Magda Soares:

As definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais frequentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos (SOARES, 1998, p. 68).

Essa dimensão do letramento defende que o indivíduo, para ser considerado letrado ou estar em processo inicial de letramento, precisa ter adquirido, anteriormente, a habilidade de leitura e da escrita. Neste ponto, desqualifica, de certa forma, a grande maioria de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização. Segundo Magda Soares, a leitura, na dimensão individual, é uma “tecnologia”, que vai da decodificação à compreensão dos textos escritos:

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons e sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas: inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 1998, p. 69).

Assim como a leitura, a escrita também é percebida como uma “tecnologia”. Nessa dimensão, enquanto a leitura se estende de decodificação até compreensão textual, a escrita vai da capacidade de registro das unidades sonoras à transmissão de seu significado de forma adequada ao leitor. A leitura e a escrita estão, portanto, associadas: “a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 1998, p. 70).

Em consequência a essa dimensão individual do letramento, Soares (1998) apresenta a dimensão social do letramento com o pressuposto de que letramento não é unicamente a capacidade de se obter habilidades individuais, e sim “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

A dimensão social do letramento pode também trazer transformações políticas, sociais, econômicas e linguísticas numa determinada sociedade. A referida autora defende que é impossível definir letramento sem antes realizar uma análise no âmbito social/cultural desse fenômeno. Essa segunda dimensão é alvo de conflitos com diferentes interpretações: uma progressista liberal, considerada “fraca”, e outra radical e revolucionária, considerada “forte”.

A perspectiva progressista liberal não deixa de lado os aspectos empíricos do contexto social e/ou cultural, sendo o letramento, nesse contexto, visto como adequação social ou alfabetismo funcional (habilidade necessária para a adaptação do indivíduo em sua cultura ou grupo social), chamado também de letramento funcional. Nessa interpretação, letramento é mais do que ler e escrever, é também o uso de tais habilidades com o propósito de atender às exigências da sociedade para uma aprendizagem significativa dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 1998, p. 74).

Numa perspectiva radical, revolucionária, o letramento é concebido como veículo libertador contra as injustiças da sociedade vigente. Nesta interpretação, o letramento não é considerado um instrumento neutro, usado apenas para atender às exigências sociais:

É, essencialmente, um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 74, 75).

Os defensores dessa versão “forte” colocam que as consequências relativas a essa interpretação só poderão ser consideradas benéficas se forem aplicadas de igual modo para com todos os indivíduos que compõem o contexto social. Se não for dessa maneira, pode ser usada como ferramenta ideológica da classe dominante. Por isso, é considerada revolucionária, defensora da liberdade e da capacidade de transformação social.

Um exemplo dessa visão revolucionária radical é o educador Paulo Freire, citado por Magda Soares como um dos primeiros a realçar o poder revolucionário do letramento. Segundo a referida autora:

Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (SOARES, 1998, p. 76, 77).

Percebe-se a impossibilidade de se construir um único conceito de letramento que atenda a todos os estudiosos e contextos culturais, sociais ou políticos. Magda Soares propiciou, junto a outros autores que estudam o fenômeno de letramento, a associação desse processo ao de alfabetização, pois, segundo a pesquisadora, o ideal é que se alfabetize. As escolas, no entanto, vêm mostrando um letramento fragmentado, estipulado, com tempo determinado para sua conclusão. É como se fosse possível prever o tempo pedagógico de cada ser humano e/ou seu ritmo de aprendizagem.

[...] o sistema educacional estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deveria ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida (SOARES, 1998, p. 84, 85).

Como consequência, o letramento fica restrito às habilidades de leitura e de escrita, diante das práticas sociais, fora da escola. Configura-se, então, um letramento puramente escolar. Nesse âmbito, a relação entre letramento e escolarização é concebida como um sistema de conhecimentos descontextualizados, sendo medidos por meio do desempenho em avaliações periódicas.

Ainda conforme a mesma autora, “o fenômeno complexo e multifacetado é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem” (SOARES, 1998, p. 22). Diante dessa visão distorcida de letramento, muitas crianças terminaram a alfabetização codificando e decodificando (lendo e escrevendo), mas não conseguem identificar elementos textuais de um simples bilhete.

Essas crianças não tiveram um processo de alfabetização voltado para o letramento. Carvalho (2005), em concordância com Soares (1998), afirma:

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim, a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2005, p. 69).

De acordo com essa afirmação, o educando precisa ser informado dos elementos textuais (gênero, objetivo do leitor etc.) e do seu uso corrente na vida social, devendo ser trabalhado desde o início da escolarização, respeitando-se o tempo pedagógico da criança e

sua oralidade espontânea durante o processo de alfabetização/letramento. Entretanto, muitas escolas públicas e particulares ainda não compreendem esta nova concepção de se alfabetizar letrando, por isso:

[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez, mais do que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela [...] A criança das classes privilegiadas [...] adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e uso da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral (SOARES, 2003a, p. 22).

Há apenas duas décadas, esse novo termo, essa forma diferente de alfabetizar, surgiu e muitos não conseguem compreendê-lo ou mesmo aceitá-lo. Indagam sobre o fato de se alfabetizar numa perspectiva de letramento sem se preocupar com a escrita alfabética como código, pois embora os educadores levem à sala de aula textos sociais (notícias, poesias, cartas, letras de músicas etc.) continuam utilizando o “método silábico”, numa tentativa frustrada de acertar ou de introduzir em sua prática pedagógica o novo fenômeno.

A busca por um método de alfabetização adequado vem causando discussão e polêmica. De um lado, os defensores da concepção associacionista (concepção predominante nas décadas de 1950 e 1960), que concebe o “método” como ponto chave no processo de alfabetização. Do outro lado, os que aceitam a teoria psicogenética, que afirma que a criança é um sujeito ativo e independe de métodos para aprender a ler ou escrever, construindo seu conhecimento.

É em decorrência dessas mudanças conceituais que o método passa a ser questionado: na verdade, são concepções diametralmente diferentes, e até conflitantes, do processo de aquisição da língua escrita que está em jogo. Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante de aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolver. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança (SOARES, 2003b, p. 89).

Perante essas concepções, é confuso questionar sobre a necessidade da busca de um método específico de alfabetização. Temos a certeza, porém, de que o letramento entra na

prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos como fator importantíssimo para a busca de inserção desses jovens no mundo letrado, no qual eles possam caminhar pelo mundo e fazer uso social da leitura

## **1.6 A Educação de Jovens e Adultos e sua Relação com o Mundo do Trabalho: Apontamentos para uma Relação Cotidiana**

O trabalho, definido por Marx (1985) como sendo a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem, mostra o homem como responsável pela história da sociedade, pela cultura e pelo mundo construído por ele. O homem se humaniza por meio do trabalho, ou seja, ele produz a sua existência, que já está contida na cultura - o mundo transformado pelos homens.

O trabalho proporciona essa existência humana, pois é pelo trabalho que se busca a realização de um produto idealizado. Sendo assim, a educação contribui também na realização desses resultados por meio da ação, no sentido de pôr movimento às forças naturais pertencentes à sua corporeidade. Nesse sentido, a alfabetização é um produto idealizado, no qual a prática pedagógica se faz presente.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, os documentos que referendam a Educação de Jovens e Adultos apontam também para essa discussão, tentando garantir a construção de competências e habilidades específicas, com a intenção de promover nova construção de conhecimentos. Não somente para alfabetizar, mas sim num sentido mais amplo, fornecer condições para que outras habilidades sejam aprimoradas.

Configurado dessa forma, tem-se o educando adulto como um sujeito-membro que tem uma parcela de atuação muito grande na sociedade, não apenas por ser um trabalhador, mas também pelo conjunto de ações que desenvolve sobre um círculo de existência. Por esse motivo, a educação se apresenta também como trabalho social, e como parte desse, trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total.

Isso pode ser evidenciado em Vieira Pinto (2001, p. 79), para quem “o trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (a infância, a velhice), mas é no período adulto que melhor compreende seu significado como fator constitutivo da

natureza humana”. Educação e trabalho devem ser entendidos como o binômio relacionaltrabalho/educação, que vem sendo discutido atualmente não só por suas particularidades envolvendo habilidades educandos, mas também pela importância para o desenvolvimento cognitivo deles.

Se quisermos ter condições melhores de educação e de trabalho, refletir sobre alguns fatores é decisivo para se entender a relação educação/trabalho, como, por exemplo, a importância da necessidade de se pensar essa relação no que diz respeito também à cultura e ao processo educativo entre os adultos, estreitamente vinculado ao trabalho e ao mercado.

Ao mesmo tempo em que o binômio trabalho/educação se mostra como elemento de esclarecimento dos processos educativos, ele se constitui como um problema. É um dos mais sérios e importantes da atualidade no campo pedagógico, pois não se cogita hoje desassociar educação do mundo do trabalho. Adultos e jovens já trabalham, diferentemente de um tempo atrás, em que as pessoas estudavam para depois trabalhar. Nos dias atuais, isso ocorre paralelamente.

Esse problema parece ter uma solução quando políticas educativas buscam contemplá-lo. O debate sobre o trabalho ao lado da educação - ou mais precisamente do binômio já referido - se mostra essencial para o desenvolvimento da cidadania dos adultos. Questões atuais como modernização e globalização devem postas em pauta, pois interferem e estão estreitamente relacionadas ao mundo do trabalho moderno.

Devemos considerar importante também a educação permanente, ou “educação ao longo da vida”. Para a efetivação do processo educativo em Educação de Jovens e Adultos, o ideário da Educação Popular vem destacando o valor educativo do diálogo e da participação. Essa dimensão dialógica apresentada pela Educação Popular reforça o pensamento de que, ontologicamente, a vocação do homem é ser sujeito e não objeto, “o educando é o “sujeito” da educação (nunca objeto dela)” (VIEIRA PINTO, 2000, p. 64).

Por esse motivo, a educação precisa considerar a vocação e essa dimensão ontológica do homem. Por essa constatação da ontologicidade do homem, a Educação Popular defende uma educação permanente, ou seja, uma educação que se refira a um processo de busca de autonomia dinâmica dos indivíduos em uma sociedade em rápida transformação e que perdura ao longo da vida.

Não é de hoje que a educação é tida como algo que se dá por toda a vida e nada acontece sem ela. Sobre essa ideia, Vieira Pinto (2001) afirma:

Para ser popular, a educação tem que ser uma possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade, por isso, a alfabetização é apenas o início de um processo educacional que de direito deve sempre visar aos graus mais altos do saber (VIEIRA PINTO, 2001, p. 49).

A Educação Popular vem considerando o processo educativo como permanente e, como tal, a educação ao longo da vida designa um conceito global que pode ter impacto tanto no sistema global quanto na reestruturação do sistema educativo existente que aprimora o desenvolvimento de possibilidades de formação também fora desse sistema. Nesse sentido, as ofertas de alfabetização e pós-alfabetização a esses indivíduos devem possibilitar essa educação ao longo da vida.

Nessa educação se destaca a excelência da aprendizagem como um processo no qual se pode reforçar a capacidade de lidar com as transformações que estão acontecendo na economia, na cultura e na sociedade como um todo. Atualmente, não mais se concebe a educação só para o trabalho, como foi desejado um dia, ou educação como capacitação, ou para a profissionalização específica.

Ainda que se tente dar aos jovens e adultos trabalhadores um “pontapé” inicial no processo de alfabetização, isso não constitui uma formação inicial e permanente. Significa que a Educação de Jovens e Adultos é, até agora, um privilégio dos jovens e adultos tidos como necessários ao mundo da produção. Deve-se conceber, porém, que “a luta é por uma educação de adultos sem dependência do mercado, de modo que aquele segmento de adultos que não interessa diretamente ao mercado também tenha acesso a uma educação de adultos de qualidade” (GELPI, 1999, p. 318).

Essa perspectiva defende uma formação contínua para esses adultos, já que não possuem uma formação inicial suficiente. Sugere-se que seja aberto um debate profundo na escola e na universidade sobre a transformação radical dessas estruturas que permita que os jovens e adultos recebam essa formação. Claro que, para que isso aconteça, se faz necessário que a educação seja vista em toda a sua extensão de atuação, contribuindo para o trabalho, que é direito de todos.

Mesmo assim, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta em maior ou menor escala com objetivos para o mercado de trabalho. Em outras palavras, busca garantir a construção de competências e habilidades específicas, proporcionando ao indivíduo um processo constante

de transformação social e política, movido, essencialmente, pela cultura que caracteriza cada grupo social.

A relação entre trabalho, cultura e educação é muito importante não somente na economia internacional, como também nas relações internacionais em geral. A ausência da cultura nessas relações é também uma das causas geradoras da violência e das guerras internacionais. Entretanto, essa relação envolve apenas os trabalhadores e a educação, limitando-se a uma de “educação” e “trabalho”, sem levar em conta a dimensão cultural (GELPI, 1999, p. 314).

Essa interpretação, ao lado do fato da educação aparecer hoje como um produto que pode ser vendido, tanto pelo setor público como pelo setor privado, faz com que não se construa um mercado de trabalho que considere as condições existenciais do conjunto de trabalhadores. Para que isso ocorra, é necessário considerar as condições de uma consciência internacional sobre o verdadeiro papel do trabalhador e de sua formação.

Isso se confirma quando essa condição se pauta no fato de que, desde muito tempo, as políticas de educação se posicionaram e implantaram a alfabetização no próprio ambiente de trabalho e foram, aos poucos, consolidando o mundo do trabalho como mundo da escola, tornando-se essenciais e bem sucedidas em algumas partes do mundo. Essas intervenções políticas, por sua vez, tentam unir o mundo do trabalho ao mundo da escola, ou melhor, fazer do ambiente de trabalho também um ambiente escolar, que possa repercutir num desenvolvimento educativo humano, permanente e participativo dos trabalhadores-alunos.

A participação da população, de modo geral, na elaboração de alguma teoria política e ação educativa se caracteriza como uma das formas de se construir uma formação social que leve em conta o contexto social, tendo como fio condutor a cultura popular, pois são essas elaborações que expressam a realidade cultural de uma sociedade. Por não vir mais se restringindo apenas ao aprendizado de técnicas que levam o jovem e o adulto ao domínio de um trabalho ou de um saber específico, essa modalidade de ensino vem se constituindo na organização de seu trabalho e de sua vida no contexto social.

Por esse motivo, é preciso que os jovens e adultos levem em conta as teorias e as políticas educativas, pois elas embasam todo o discurso de atuação e desenvolvimento. A questão da internacionalização é apresentada pelo professor Gelpi (1999) como fator determinante na construção de uma sociedade futura universal. Isso se evidencia num mundo que se globaliza.

Uma pergunta que o referido autor colocava era: quais são as origens e o impulso da globalização? Ora, essa questão parece se resolver na medida em que os meios de comunicação tenham influências positivas dentro das comunidades populares, desde que os educadores e políticos da educação queiram, mediante uma luta, transformar os meios de comunicação em meios transitivos para um desenvolvimento cultural e educativo.

Um exemplo importante é o de Dayrel (1992), que, em pesquisa realizada com grupos de alunos trabalhadores (depoimentos), chegou à conclusão de que o trabalho em si é independente de sua especificidade. Ele é percebido pelo trabalhador como um processo de amadurecimento que o leva a ser considerado como adulto, responsável, útil e aceito dentro da sociedade na qual está inserido.

A exclusão escolar, fato comum à grande maioria da população brasileira, aparece como um caminho natural, justificado pelo desemprego e pela miséria. Esses fatores tendem a liberar os jovens e adultos para assumirem integralmente sua condição de trabalhadores. O jovem ou adulto trabalhador, por exemplo, parece entender que é o trabalho e não a escola que o define como adulto, como alguém pronto. Esse raciocínio vai de encontro à ideologia da escola, que vê na escolarização, e não no trabalho, o princípio educativo e formador.

## **CAPÍTULO II - O ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR**

Como parte inicial deste estudo, foi feito um levantamento da bibliografia existente acerca do fenômeno escolhido para o desenvolvimento da dissertação. O levantamento do estado da arte em Educação de Jovens e Adultos possibilitou ter acesso ao conhecimento da existência de textos, artigos, dissertações e teses que já foram produzidos sobre o fenômeno de pesquisa e sobre temas relacionados.

Alguns desses textos se encontram presentes na pesquisa, uns são recentes e outros não. A atividade de pesquisa bibliográfica fez identificar os avanços teóricos que se estabeleceram e ainda se estabelecem sobre a prática pedagógica das salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, são evidenciados outros conceitos/temas/categorias a eles relacionados, presentes e analisados no corpo deste trabalho.

Considera-se, assim, a relevância da produção consultada e o avanço teórico de algumas pesquisas. Segundo Haddad (2002):

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2002, p. 9).

Uma bibliografia coerente com o fenômeno e o objeto de pesquisa possibilita um diálogo mais claro com os autores, bem como uma melhor definição dos conceitos empíricos e teóricos que vão se ampliando e demarcando o campo teórico de análise. Possibilita, também, o aprendizado das limitações do campo empírico. O levantamento bibliográfico permitiu identificar os objetos de estudo por meio do embasamento teórico, assim como da análise histórica do fenômeno pesquisado.

Inicialmente, consideramos que a literatura pedagógica recente, concernente ao tema da prática pedagógica, enfatiza a importância “correta” que se deveria ter em Educação de Jovens e Adultos, haja vista que a educação sempre foi entendida como processo social e humano que se apresenta ao indivíduo pelo simples fato de existir. As referências abordam os temas de forma teórica, reforçados por pesquisas de campo, refletindo, assim, uma

sistematização mais conceitual da turma da EJA, que vivencia a prática pedagógica de forma mais intensa e social.

A análise do estado do conhecimento ajuda a identificar os textos mais relevantes para a construção de um estudo. Assim, consta a verificação de textos que possibilitaram desencadear aportes teóricos anteriormente averiguados, mas que se reformulam a cada novo estudo, dado a fatores temporais/históricos/circunstanciais. O estudo ou a explicação de temas como Educação de Jovens e Adultos, Inovação Pedagógica, prática e *práxis*, se constitui em temas-eixo importantes para que se entenda a prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos.

Embora a EJA venha sendo, ao longo das décadas, mina de um grande número de pesquisas, tem se mostrado fonte inesgotável de diferentes pressupostos. Nesse sentido, a prática de sala de aula na EJA, mesmo que seja auxiliada pelos mais variados e sofisticados recursos tecnológicos, no sentido de melhorá-la, deve levar os alunos à construção do conhecimento, conduzindo-os à inovação pedagógica.

A maioria dos educandos, como construtores do conhecimento, evidencia uma aptidão natural, que permite buscar neles mesmos os recursos mais adequados para resolver situações que julguem importantes. Eles lidam com possibilidades, como um jogo de quebra-cabeças no qual associam e desassociam até encontrar o encaixe perfeito. A aprendizagem, enquanto construção do conhecimento marcou época, rompendo com paradigmas tradicionais.

Piaget (1955) e Vygotsky (1988) são referências de concepções construtivistas. Partindo dessas ideias, Papert (1983) apresenta a concepção construcionista, destacando a importância do uso da tecnologia como elemento multiplicador de oportunidades para os aprendizes. Além disso, ressalta o seu papel em prol da construção de conhecimentos, contribuindo com a superação dos paradigmas instrucionais de aprendizagem.

Os educandos são orquestradores naturais com a intenção, mesmo que intuitiva, de construir a melodia mais adequada às exigências de seus tímpanos, ou seja, de suas necessidades pessoais de aprendizado, que estimulem e garantam o prazer de permanecer nessa construção, pois somos eternos aprendizes. Nesses exercícios de construção do conhecimento, os aprendizes se colocam no lugar de cada elemento dessa orquestra, na busca da harmonia, tornando-se um verdadeiro laboratório no qual a aprendizagem acontece naturalmente e efetivamente.

Simulações e identificações com os estudos associam-se como componentes indispensáveis para que os elementos inerentes às práticas possam estar ao alcance das sinapses nervosas, a fim de que o aprendizado aconteça, como afirma Papert (1983):

O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem megamudado deverá ser um processo social, que crescerá aos poucos de forma orgânica. Ele envolverá o crescimento de uma cultura de aprendizagem verdadeiramente diferente, repleta de literatura informativa e brincadeiras com novas formas de pensar sobre o que deve ser aprendido e como aprendê-lo (PAPERT, 1983, p.199).

Observamos que, atualmente, existem ambientes virtuais de aprendizagem, porém esses não são a realidade pensada por Papert (1983), pois se apresentam como educação a distância, na qual, em sua maioria, um professor está do outro lado da tela do computador, exercendo sua atividade de ministrar aulas com os mesmos padrões da escola tradicional. A única diferença é que esses, por contarem com um ambiente virtual, estão acessíveis a milhares de alunos, ao mesmo tempo, o que não seria possível em um ambiente físico.

Por isso, o estímulo à descoberta e a adequação do desenvolvimento das competências, de acordo com a necessidade do aprendiz, ficam prejudicados, visto que o sistema é fruto de um programa ou matriz curricular engessada. Em muitos desses programas, existe até a interação entre alunos e professores, alunos e alunos, no ambiente virtual, por meio de *chats*.

Os questionamentos, no entanto, continuam os mesmos, ou seja, há a limitação do entendimento ao que foi enlatado para o aprendizado por faixa etária ou por ano escolar, ou ainda por curso específico. Nesse contexto, alguns podem considerar esses ambientes como um desserviço ou uma subutilização dos recursos disponíveis, os quais não são baratos.

Por mais que se esteja popularizando a tecnologia virtual, ela ainda é inacessível para a maioria dos brasileiros, por exemplo. Considerando o contexto econômico, uma alternativa bastante viável seria o ambiente lúdico, pretense, tais como as dinâmicas de grupo, que podem ser facilitadoras da aprendizagem, pelo simples fato de não haver estresse, de proporcionar a integração e de exigir concentração.

Ocorrendo empatia com o recurso utilizado, com a dinâmica ou técnica escolhida, sendo um ambiente virtual ou não (pois não só o que é eletrônico é tecnologia, como vimos anteriormente), possibilita-se um aprendizado prazeroso. Considera-se que os jovens e adultos, utilizando-se de um ambiente de simulação, no qual passam a ter liberdade de criação e de entendimento das situações apresentadas, adquire uma qualidade de equilíbrio emocional

no aprendizado, decorrente de serem eles próprios àqueles que adiantam ou reduzem o nível do aprendizado.

Considerar as abordagens de estudiosos como Papert (1983), Piaget (1955), Freire (1992), Montessori (1907), Rubens Alves (1981), entre outros, será a base que poderá nos permitir a estruturação de novos modelos, ou a associação de modelos já existentes, que necessariamente não serão absolutas no entendimento do objeto.

Do mesmo modo que as tecnologias, técnicas e instrumentos evoluem, os pensamentos e as abordagens tendem a evoluir em busca de novos caminhos que levem à facilitação de meios para que o homem, desde criança, possa programar-se de acordo com suas necessidades e não ser um mero morador do planeta Terra que se permite ser programado de acordo com os interesses capitalistas.

É necessário levar em consideração que cada indivíduo possui especificidades próprias e, se ignorarmos essas diferenças, indubitavelmente, perderemos a capacidade de evoluir, de encontrar modelos mais adequados a essas novas gerações, cujo aprendizado tem se apresentado desestimulado com os meios tradicionais. Os sujeitos, que tanto despertam o interesse dos psicólogos, dos professores etc. (os alunos), desenvolvem-se mediante a experimentação de várias maneiras de ensino e aprendizagem, nas quais cada um determina o meio que mais se adéqua a seu estilo pessoal.

Inseguranças e frustrações são percalços que acontecem no caminho até que se consiga definir um novo instrumento ou a adequação dos instrumentos ou teorias existentes em um modelo híbrido que atenda às necessidades deles. Para que fosse possível fundamentar coerentemente o tema - prática pedagógica dentro dos eixos de Educação de Jovens e Adultos toma-se como ponto de partida o levantamento do estado da arte em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1986 a 1998 (HADDAD, 2002).

Haddad (2002) escreve, inicialmente, em seu levantamento, que a produção de livros ou publicações seriadas do período representa uma pequena parcela do total. Esse fato revela o desenvolvimento editorial da área na temática. No que se refere ao *lócus* de escrita de tais estudos sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos, a região Nordeste se sobressai com estudos específicos nessa área.

Apontam-se pouquíssimos estudos teórico-filosóficos que abordam a Educação de Jovens e Adultos, embora o pensamento de Paulo Freire e a sua “pedagogia” sejam comparados a outras correntes filosóficas. O pensamento freiriano e a sua educação

transformadora são o ponto de partida para uma série de experiências curriculares, metodológicas ou organizacionais.

Alguns estudos apontam limites para o pensamento de Paulo Freire, como também há estudos que a ele se contrapõem. Há trabalhos que tecem críticas ou incorporam novos aportes teóricos, como as teorias de Celestin Freinet (1998), Emilia Ferreiro (1985) e Vygotsky (1988). Quanto à relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos, os estudos revelaram contradições sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho.

Haddad (2002) crê que isso indica a necessidade de um maior aprofundamento dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais - educação e trabalho - a fim de se entender a intercessão necessária nessa modalidade de ensino. Alguns estudos se preocupam em não apenas compreender a problemática do aluno trabalhador que frequenta o curso noturno, mas em buscar alternativas pedagógicas adequadas a essa realidade. Os trabalhos analisados, em sua maioria, contribuem para o universo do jovem trabalhador e indicam a necessidade social, política e econômica.

Em relação à inovação pedagógica, para Garcia (1995), inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando produzir a sua melhoria. Desse modo, pode-se entender que mudança é todo e qualquer acontecimento, gerado paulatina e gradativamente, e que inovação, principalmente no tocante à educação, é a criação de atividades que rompem com os modelos comuns e tradicionais, que rompem a “mesmice”, desprezando os antigos paradigmas e passando à ação introdutória do novo.

Com a compreensão e participação dos envolvidos em questão (alunos, professores, sociedade e escola), a inovação não deve ser generalizadora, mas deve haver uma análise prévia do objeto ou situação no qual se pretende introduzir as novas ações, para só então se estabelecer métodos que serão aplicados para o desenvolvimento positivo dos problemas detectados. Igualmente, todo o processo de inovação não pode ser concebido de uma realidade adversa, uma vez que é necessário um minucioso planejamento das ações para que haja adequações à realidade a ser inovada. Como em tudo na vida, para se obter sucesso com a ação inovadora, o planejamento há de acontecer previamente.

No que se refere ao tema Educação Popular, Silva (2002) assinala que há predominância de estudos que tratam de processos de escolarização e uma escassez de estudos relativos à prática de educação política, sindical ou comunitária, predominando aqueles que focalizam a alfabetização ou a elevação de escolaridade. O levantamento também apontou que

ainda não se produziram resultados consistentes com relação à formulação de propostas para o desenvolvimento curricular ou de metodologias de ensino adequadas, eficazes.

Outro dado proveniente do levantamento foi que as propostas e práticas pedagógicas são fruto de estudos, programas, projetos e experiências singulares e se resumem a um universo pequeno de sujeitos e situações de ensino-aprendizagem muito particulares (um projeto, uma sala de aula etc.). Quanto às referências e concepções pedagógicas da Educação Popular para a EJA, os trabalhos indicaram as concepções não só para a alfabetização do indivíduo, mas para a conscientização de alunos e professores em relação ao contexto socioeconômico, político e cultural no qual estão inseridos, com o intuito de construir uma proposta pedagógica progressista, na perspectiva emancipatória.

Silva (2002) conclui que esses ainda são estudos exploratórios e não levam a conclusões generalizadas, não possuindo mediações cuidadosas. Também conclui que uma parcela dos estudos dedica-se à análise da prática de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. A esses, se juntam temas como movimentos de educação, políticas públicas do período militar, evasão e repetência. São pouco explorados, ou aparecem muito pouco, temas como financiamento da Educação de Jovens e Adultos, tele-educação, exames supletivos e currículo.

Emergem temas que versam sobre a EJA no meio rural, educação de presos e escolarização de trabalhadores da construção civil. E, também, estudos que apontam para as políticas recentes, conduzidas pelo ideário de Educação Popular, na qual há participação popular em cogestão com os órgãos estatais como indício de maior permeabilidade do poder local. Há destaque para a urgência da participação de mulheres e jovens nos últimos anos na Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, o resultado do levantamento feito por Haddad (2002) indica, em todos os temas concernentes à Educação de Jovens e Adultos, os problemas da educação já evidenciados por estudos e levantamentos anteriores - Warde, (1993)<sup>2</sup>. Em tais levantamentos, ainda figura a marginalidade da Educação de Jovens e Adultos no que se refere à sua estrutura educacional em qualquer nível de sua oferta pública, como também o preconceito sobre o professor nesse campo de trabalho, considerado como de segunda linha, mas ressurgindo nos trabalhos atuais como situação crítica a ser superada em todos os estudos analisados.

---

<sup>2</sup> Haddad (2002) mostra, por meio de tabelas, a conclusão a que chegou Warde (1995) no estudo sobre a EJA no Brasil, no período de 1982 a 1991.

O levantamento revela que ainda são poucos os trabalhos que versam sobre o papel das novas tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de aprendizagem. Há raros trabalhos que enfatizam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

## **2.1 Reflexão e Prática Reflexiva: Contribuições do Pensamento de Donald Schön, Paulo Freire e Philippe Perrenoud às Competências, Saberes e ao Pensamento Prático, Reflexivo e Emancipatório na EJA**

O termo *Reflexão*, na atualidade, engloba diferentes contextos e diferentes significados. Por esse motivo, o conceito gerou uma série de análises e propostas para que seu uso pudesse justificar a aplicação de modelos e estratégias reflexivas. O conceito de reflexão envolve a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e no conhecimento na ação. “A reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo” (PERRENOUD, 2002, p. 41).

A aplicação do conceito de reflexão<sup>3</sup> em situações de ensino originou o termo *prática reflexiva*. Destacamos três autores para discutir um pouco sobre esse tema muito em voga. Dadas as devidas conceituações acerca do tema, vários escritores assemelham-se, tentando explicitar como esse tipo de prática vem contribuir para a melhoria da prática pedagógica em salas de aula.

Para a melhoria das práticas, esses autores entendem a reflexão como atitude profissional que reconhece o espaço do professor na tomada de consciência de suas decisões atuais e futuras, como ações que procedem do pessoal. Essa atitude busca fazer uma reflexão crítica sobre a prática, pois, como quer Freire (1996), essa reflexão se torna uma “exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode virar ‘blá-blá’” (FREIRE, 1996, p. 24). É possível perceber esse entendimento, como coloca Freire (1992):

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que se procura alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e precisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1992, p. 77).

---

<sup>3</sup> A palavra “reflexão” é de origem latina, do verbo “*reflectere*”, que significa “voltar atrás”, ou seja, volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame do seu próprio conteúdo, repensar, retomar, reconsiderar.

O mesmo autor toma como prática reflexiva a tomada de consciência, cujo sentido está na necessidade de mudança individual e coletiva. Para o estudioso, a conscientização não pode existir fora da “*práxis*”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética é constituída na maneira permanente pelo modo de ser ou de transformar o mundo, que tanto caracteriza os homens.

Nas palavras de Freire (1992): “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (*Ibid*, p. 44). A prática possui alguns elementos que lhe são inerentes: planejamento (que significa ter uma ideia dos objetivos que queremos alcançar), previsão de prazos e os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada.

Entende-se “ação” como uma expressão ambígua. Algumas vezes, ela designa um ato preciso; em outras, se refere à ação humana de um modo geral. A orientação para a prática reflexiva poderia, segundo Freire (1992), propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade para que se possa construir, paralelamente, saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para equipar a reflexão sobre a realidade.

Estudar as práticas significa impor novos conhecimentos e mudanças. Perrenoud (1993) acredita que essa análise exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos, que depende tempo e esforço, ao mesmo tempo. Tal fato nos expõe ao olhar do outro sobre o nosso trabalho. Esses desafios, no entanto, podem se configurar como uma ajuda, que pode nos tornar mais perspicazes, eficazes, e podem nos orientar, servindo também para uma melhora na vida profissional e pessoal.

Assim sendo, a explicitação das práticas facilita o equilíbrio e a transformação almejada. Perrenoud (2000), baseado em Piaget (1969), define competência utilizando o conceito de esquemas operatórios, de percepção, avaliação, decisão ou de ação, não sendo representações, e sim esquemas de estruturas da ação de forma ampla. Inicialmente, define e configura competência e seu uso como sendo a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Essa definição, colocada pelo autor, envolve três aspectos: (1) as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram recursos; (2) essa mobilização só é pertinente em determinadas situações, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas; e (3) o exercício

da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

Na atualidade, é apontado que o pensamento prático é formado na relação entre o conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e que não são processos independentes, haja vista que é a partir desses processos que se garante uma intervenção de prática racional.

Nesse contexto, qual a importância do pensamento prático? O conhecimento prático é importante porque ajuda a compreender os processos de ensino-aprendizagem, tanto para desencadear uma mudança radical quanto para melhorar a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Acredita-se que o desenvolvimento do pensamento prático se dá mediante a prática, resultante de uma reflexão conjunta entre o professor e os alunos.

Na medida em que esse conhecimento não pode ser ensinado, ele pode ser aprendido justamente devido a essa mobilidade cotidiana. Outros autores procuram estudar os conceitos aqui apresentados também. Podemos citar Gómez (1997).

No contexto da prática reflexiva que se anunciou neste estudo, Gómez (1997) define e defende a prática como a aplicação no contexto escolar, das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, considerando a prática como o cenário adequado à formação e ao desenvolvimento das competências. Segundo esse mesmo autor:

[...] a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações, pois ela implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1997, p. 103).

A importância da prática pedagógica reflexiva, cujo pensamento prático favorece a acumulação de saberes e de experiência, oferece também os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo, além do estímulo para enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz e do aumento da cooperação entre os colegas, ampliando as capacidades de inovação. As conclusões baseadas nos autores aqui apresentados apontam que a prática pedagógica deve ser entendida como eixo do currículo.

Respeitadas as devidas proporções, entende-se que a prática reflexiva, difundida por Paulo Freire (1981). Nada de novo é trazido ao campo da educação, isto é, nada que já não

tenha sido discutido por autores mais consistentes na construção de novas teorias sobre as práticas pedagógicas.

As análises concluem-se, no entanto, de forma unânime, que a prática que hoje se faz presente no mundo da Educação de Jovens e Adultos parece tentar “ajustar” os educadores às novas realidades de um mundo que se globaliza.

Para dissertar sobre o conceito de competências, necessita-se de um amplo estudo, haja vista que tal conceito se apresenta, entre outros, como um dos mais atuais no campo pedagógico. Sendo assim, introduziremos um pouco das perspectivas desse conceito sobre a EJA. Afinal, a educação vem passando por momentos nos quais há exigências por redefinições importantes.

Especificamente na área de Educação de Jovens e Adultos, Paiva (1994) e Souza (1998), no começo dos anos 1990, já apontavam algumas competências. Paiva (1994), por exemplo, indica as seguintes: competências sociais, competências pessoais, competências metodológicas e competências ligadas à negociação.

As competências sociais são aquelas nas quais há a disposição para trabalhar em grupo (cooperação e comunicação), capacidade de gerenciar conflitos e atenção às diferenças. Já as competências pessoais evidenciam conhecimentos e habilidades técnicas simultâneas, como autonomia e interdependência. Nas competências metodológicas, destaca-se o método de trabalho e de aprendizagem, a capacidade de crítica, o julgamento, a reflexão e a criatividade. E as competências ligadas à negociação incluem a qualificação e a motivação, virtudes comportamentais.

Souza (1998), já no final dos anos 1990, indicava que era necessário criar uma escola que superasse a visão escolástica. Para que isso ocorresse, era necessário que se fizesse um exercício emancipatório e intelectual do poder ser e ter. Esse exercício se daria a partir do desenvolvimento de algumas competências ou capacidades, a saber: competência ética, competência argumentativa e decisória, capacidade tecnológica e técnica e capacidade gerencial.

A prática pedagógica precisa ser avaliada continuamente a partir dos saberes e das competências que professores e alunos vão construindo diariamente. Isso se deve ao fato das práticas resistirem às novidades, devido às teorias, que são construídas diariamente a partir das práticas e de sua análise sistemática. Dessa forma, elas constituem valiosas contribuições à prática pedagógica das salas de aula na Educação de Jovens e Adultos.

### **CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

As concepções construtivistas ampliaram-se com as ideias de Papert (2007), admitindo a importância das tecnologias no cenário escolar. Suas ideias demonstraram que o computador não deve ser reduzido a ferramenta de reprodução dos métodos instrucionistas de ensino. As máquinas podem oportunizar um ambiente rico e interativo para um fértil espaço de aprendizagem, permitindo a liberdade do aluno para aprender a construir seus conhecimentos com o mínimo de ensino (controle) possível, contemplando sua curiosidade e criatividade.

O desafio, portanto, é emergente: compreender como a tecnologia computacional na escola pode favorecer à construção da aprendizagem. A postura inadiável é questionar e refletir sobre a prática para não cair na armadilha de reproduzir as instruções mediante o uso inadequado do computador. Nesse contexto, ler e compreender o papel da tecnologia como ambiente interativo de aprendizagem é também interpretar o ato de aprender como construção interativa e estimulante que impulsiona o desenvolvimento humano.

A tecnologia está à disposição do sujeito que aprende, estimulando sempre novas construções. Assim, poderá ser útil ao próprio homem, visto que, na vida humana, nada é acabado ou totalmente conclusivo. Segundo Valente (1999), uma aprendizagem construcionista enfatiza ambientes interativos de aprendizagem nos quais os estudantes aprendem construindo seu conhecimento. Sobre os papéis da informática na escola, o autor assinala:

[...] a informática poderá ser usada para suportar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999, p.42).

Observa-se, com a premissa em destaque acima, que a utilização da informática deve considerar a tecnologia a serviço do homem, facilitando suas aquisições e oportunizando suas diversas formas de construir seus conhecimentos. Em seus aportes teóricos, Papert (1994) assinala que o papel da tecnologia é aumentar as oportunidades dos aprendizes, oferecendo um campo repleto de estímulos provocadores.

A escola, por meio do uso adequado das tecnologias, favorece os espaços de aprendizagem, para que os alunos se transformem em sujeitos operantes de sua realidade na interação dinâmica com o mundo que os cerca. Papert (1994) considera-se um educador nato. Ele próprio está sempre em busca de novas facetas, procurando descobrir o que a tecnologia pode oferecer com fins de aprendizagem.

Podemos identificar na forma de proceder desse educador novas maneiras de avaliar as formas de ensino. Não pela prática de ensinar em si mesma, mas como uma maneira de descobrir em que pontos o ensino é falho e pode ser mudado. A verdadeira mudança está em deixar possibilidades de conhecimento sempre abertas, como canais disponíveis aos educandos.

Esses canais servirão, certamente, como novidades, descobertas e, por isso mesmo, aqueles sujeitos considerados pela escola como alunos com dificuldades terão a oportunidade de escolher o que querem aprender. É nessa escolha que está o cerne da questão. Outras janelas se abrirão, com um imediatismo fantástico, típico da competência dos computadores.

Tais educandos poderão viajar por mundos diferentes a seu bel prazer e, a partir daí, até aqueles assuntos que nem eram interessantes a eles, com grande probabilidade, passarão a ser à medida que desbravam os mundos oferecidos. Uma coisa leva à outra. É nessa prática de descobertas constantes que o aluno, ao mesmo tempo, escolhe o que quer criar.

A máquina está ali, disponível (pelo menos é uma bandeira de luta de Seymour Papert), para que todos desenvolvam suas habilidades. O desenvolvimento dessas habilidades é exclusivamente autônomo, portanto, carregado do interesse do aluno. A construção do seu próprio saber incita a criatividade a partir de toda gama de informações que ele tem em mãos.

O papel da tecnologia, aqui, deixa de ser meramente ilustrativo: uma máquina que substituiu alguma anterior, mas é utilizada da mesma forma. Copiar textos e procurar assuntos predeterminados não é o papel da tecnologia para Papert (1994). O fazer do caminho é a procura, as soluções encontradas, as dificuldades que levarão a novas tentativas sem fim e, muito importante, o orgulho de ser o autor da criação, a autonomia.

Esse sentimento de poder instiga a querer saber mais. O objeto de estudo de Papert (1994), hoje, não é mais inovador. O computador, a informática, a internet já foi novidade a ser pesquisada. Nos dias atuais, o que representa inovação são as pesquisas voltadas para como aprender cada vez mais e melhor mediante o uso das tecnologias. A partir delas, o sujeito pode construir seus próprios pensamentos, seus projetos, tirar conclusões.

As tecnologias proporcionam ao sujeito o ato de construir para si e para o mundo. Nesse contexto, no qual predomina a vontade do aluno, da família, do professor e da escola, as tecnologias têm, de fato, muito a contribuir. Seymour Papert, com o intuito de disseminar a notícia, principalmente nos meios educacionais, de que os computadores podem, melhor do que qualquer atividade praticada nas escolas, levar os alunos a desenvolver o raciocínio, a reflexão e a prática como resultado, levanta uma bandeira de luta imensurável contra a escola tradicional.

O construcionismo é uma filosofia educacional pautada no desejo de mudança desse autor. Tal concepção “[...] também possui a conotação de conjunto de peças para a construção” (PAPERT, 1994, p.137). É importante saber que, querendo ou não, qualquer explicação puramente teórica, abstrata, sobre a natureza da aprendizagem dos computadores, será superficial.

Isso se deve ao fato de que os computadores só são aproveitados ao extremo, dominados como meio de aprendizagem, quando se parte de caminhos concretos, de criações que, mesmo organizadas em um mundo virtual, são reais enquanto prática. As produções mais adiantadas podem, inclusive, auxiliar nos projetos da sociedade, como tem ocorrido nos dias de hoje. Papert (1994) tenta se opor a uma elitização do uso dos computadores:

Uma das várias formas pelas quais minha concepção de aprender pode tornar-se muito diferente é que isso poderá acontecer por uma inversão epistemológica para formas mais concretas –uma inversão da ideia tradicional de que o progresso intelectual consiste em passar do concreto para o abstrato (PAPERT, 1994, p.133).

Diante à evolução tecnológica, faz-se necessário inovar pedagogicamente com o intuito de fazer com que os alunos tenham a capacidade de agir criticamente e acompanhem essa explosão de tecnologia, para que esses se tornem seres globais e invistam no desenvolvimento e aprimoramento de diversas capacidades como a argumentação, a oralidade, a cooperação, o respeito para com os colegas, a construção de caminhos próprios, busca de soluções para situações diversas, dentre outras habilidades.

Seymour Papert, matemático e considerado um dos pais da inteligência artificial, internacionalmente reconhecido como um dos principais pensadores que a tecnologia pode modificar a aprendizagem concorda com Piaget em alguns aspectos, sobretudo que o desenvolvimento é a ação do sujeito sobre o mundo e a forma em que isso se converte em um

processo de construção interna. Concordam ainda que, o papel do professor é enriquecer o ambiente provocando situações para que o educando possa desenvolver-se de forma ativa, realizando descobertas próprias no lugar de só memorizar conhecimentos pre- estabelecidos.

Piaget sugere o construtivismo justamente em oposição ao apriorismo, que classifica o processo do conhecimento como resultado de uma estrutura pronta do sujeito e ao empirismo, que afirma que o conhecimento é oriundo do que está externo ao sujeito.

“(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto há interação entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido.” (PIAGET, 1967b, p. 590)

É fato, que o computador é uma excelente ferramenta para ampliação do conhecimento, possibilitando o educando buscar soluções para possíveis erros, diferenciando das atividades e práticas tradicionais.

Infelizmente, nem sempre essa ferramenta é acessível nas escolas, conforme proposto por Papert (1994), e quando essa ferramenta está disponível é na maioria das vezes utilizada de forma instrucionista onde consiste na informatização dos métodos de ensino tradicional.

“(...). O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações e essas informações são passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. Além disso, esses sistemas podem fazer perguntas e receber respostas no sentido de verificar se a informação foi retida. Essas características são bastante desejadas em um sistema de ensino instrucionista já que a tarefa de administrar o processo de ensino pode ser executada pelo computador, livrando o professor da tarefa de correção de provas e exercícios.” (VALENTE, 1999, p. 12).

No entanto, nem todos os educadores da educação contemporânea estão habilitados e capacitados para trabalharem de tal forma, estimulando os alunos a construir seus próprios conhecimentos a partir dessa ferramenta tão inovadora.

### 3.1 A Força dos Computadores na Educação

Deixamos o casulo, onde, modelados, por um espaço, apenas, aguardávamos o tempo certo para voar. Hoje, o tempo exige outras metamorfoses, bem mais rápidas, exigindo ações mais dinâmicas, assinalando uma era de novas linguagens, cenários multifacetados e relações complexas. Partimos de pacatas mudanças e adentramos em outro contexto, impelidos pela era da tecnologia, que revoluciona a vida em todos os sentidos.

Os computadores provocaram uma reviravolta no mundo, promovendo mudanças velozes em diversos setores da sociedade, influenciados pela linguagem digital e suas conexões globais. Ficar de fora, longe das tecnologias, significaria desligar-se do mundo. Aliar-se de forma coerente com a tecnologia, na intenção de ir além do já experimentado, rompendo com paradigmas tradicionais, requer cuidadosa análise sobre seus meios e fins.

Na escola, a era digital começou mesclada com o modismo de tantas outras adesões que se incluem no panorama institucional para melhorar os métodos de ensino. A ênfase que residia nas técnicas e nos métodos ocupou muitos pesquisadores e a escola mantinha-se como um centro de excelência da aprendizagem, considerada essencial na preparação para o futuro. Essa imagem da escola, como portal para um bom futuro profissional, possibilitando os sucessos da vida por meio de seus respectivos certificados, não está totalmente banida.

Apesar de cambaleante, o tradicional paradigma persiste frente à incontestável era da linguagem digital. O mundo conectado, no entanto, oferecendo divulgação instantânea das informações provoca uma revolução nas relações das pessoas com o conhecimento, alterando, principalmente, a concepção que se tem sobre o que a escola pode assegurar. A escola perde sua posição de principal centro de distribuição do conhecimento diante das novas linguagens, que são modernas formas de comunicação viabilizadas pelas tecnologias.

Tais formas de comunicação se multiplicam no sentido de diminuir o tempo gasto e aproximar pessoas, fazendo com que mentes e ações interajam para uma nova organização social. A escola engessada na concepção tradicional da aprendizagem (memorização e acumulação de informações) não considera o rápido ritmo das mudanças que influenciam as pessoas desde o seu nascimento.

A escola, há algum tempo, incorporou a tecnologia computacional com fins educacionais. Em caráter preliminar, o uso do computador atendia aos paradigmas de aprendizado de uma época, reforçando as concepções do instrucionismo.

[...] a atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno e, portanto, para reforçar o processo instrucionista, quanto para criar condições de o aluno construir seu conhecimento (VALENTE, 1999, p.12).

Apesar de seu ingresso na realidade escolar se constituir como mais uma forma de reforçar os métodos tradicionais de ensino, a incorporação da tecnologia provocou alterações na prática pedagógica, oferecendo novas oportunidades de trabalho. Com a evolução do pensamento em torno da utilização dos computadores nos ambientes escolares, foram acontecendo rupturas com o tradicional. Nessas circunstâncias, pouca iniciativa era esperada do estudante.

Valente (1999) esclarece que, com a superação do computador como máquina de ensinar, instaura-se uma compreensão sobre suas possíveis utilizações, abandonando a ideia de tê-lo apenas como substituto do livro de instrução. Trata-se de não usar o computador apenas como uma forma de informatizar os processos de ensino que já se perpetuam. Assim, insere-se outra forma de reconhecer o papel dessa máquina na aprendizagem do aluno.

Será oportuno reconhecer, conforme assinalam os estudiosos nesse campo, que a tecnologia computacional deve propiciar ambientes de aprendizagem capazes de enfatizar a construção do conhecimento. Na atualidade, a intenção pedagógica é provocar o estudante a mobilizar-se no sentido de construir seus conhecimentos, interagindo com o mundo de forma dinâmica. Esse momento é fortemente influenciado pelas teorias que apresentam a aprendizagem como um processo construtivo.

### **3.2 Inovação Pedagógica**

Estamos em plena era globalizada, não existem mais fronteiras para as informações. Encontramos novas tecnologias para qualquer lado dos nossos limites, porém, na educação, ainda persistem os métodos tradicionais de transmissão do conhecimento. Diante desse fato, entendemos que há uma emergente necessidade de mudanças no contexto da aprendizagem, pois, atualmente, a sociedade não suporta mais pensamentos cartesianos, retrógrados. Há anos atrás, Toffler (1972) já alertava para aceleradas mudanças. Afirmava o autor:

As mudanças, atualmente, são tão rápidas e tão implacáveis no seio das tecnossociedades, que as verdades de ontem, repentinamente, se transformam em ficções contemporâneas e os membros mais inteligentes e mais capazes da sociedade sentem dificuldade em manter-se dentro do dilúvio de novos conhecimentos – até mesmo nos círculos extremamente restritos (TOFFLER, 1972, p. 129).

Preocupados com esse cenário que estava por vir, a Universidade da Madeira (UMa), por meio do Centro de Investigação, tomou a dianteira com estudos sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras. Tais práticas inovadoras dão subsídio a mudanças, ou seja, apresentam total ruptura com as ideias tradicionais, que se assemelhem ao esquema fabril (KUHN, 2005).

A quebra de paradigmas nem sempre é bem aceita dentro de uma instituição de ensino, mas, para inovar, necessitamos ter o interesse de promover saltos qualitativos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, é importante que os docentes venham a apresentar uma prática pedagógica com o desígnio sobre o qual os aprendizes sejam levados a se sentirem centrados dentro da cultura na qual vivem.

Além disso, os aprendizes devem ser reflexivos, podendo perceber as culturas que os rodeiam, para que, assim, estejam situados dentro do espaço escolar, mas vivenciando uma prática que os faça sentir-se no próprio meio. Para Fino (2008), a “inovação pedagógica não é introduzida de fora, mas é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico” (FINO, 2008, p. 2).

Desse modo, o docente precisa perceber a cultura sobre a qual está situado o aprendiz e buscar apresentar-lhe uma cultura nova, a fim de eliminar as rotinas tradicionais, vivenciando uma prática pedagógica diferenciada. A sociedade tem evoluído, contudo, muitas escolas ainda têm um modelo tradicional impregnado em suas práticas. Nas palavras de Toffler (2003), estamos transitando, ligeiramente, em direção a uma estrutura de poder desigual.

Tal estrutura de poder criará um mundo dividido, não apenas em duas, mas, conseqüentemente, em três civilizações antagônicas e contrastantes – a inicial, ainda representada pela enxada; a segunda, pela correlação de montagem; a terceira, pelo computador. Valente (1993) coloca:

[...] o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não

é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução. (VALENTE, 1993, p. 3).

Não obstante, Sousa e Fino (2007) argumentam que “por outro lado, tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante refletir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada” (SOUSA & FINO, 2007, p. 12). Nessa direção, diante das grandes transformações tecnológicas, a escola tem apresentado a necessidade de também evidenciar um ambiente de acordo com o meio cultural do qual o aprendiz faz parte.

Sendo assim, a escola necessita apresentar práticas pedagógicas inovadoras. Nessa linha de pensamento, o docente deve buscar impregnar em suas práticas também a tecnologia. Nessa busca, conforme coloca Fino (2009), a tecnologia pode ser um assistente poderoso, tendo em vista que ela permite contribuir para construir e testar espaços distintos, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas formas de pensar o convívio intersocial, que levam ao desenvolvimento cognitivo.

Considerando que a tecnologia não é a inovação, se for agrupada ao trabalho e à revelia de uma reflexão aclarada, pode redundar em novo constrangimento, sustentando o invariante, colaborando para levar tempo à reorganização paradigmática e ainda contribuir para dar prosseguimento à escola fabril por novos meios. Enquanto isso, lá fora, a vida real se vai de maneira permanente, se reestruturando e se modificando em torno de uma realidade sempre nova.

Nas palavras de Fino (2011), chegamos a um período no qual o velho paradigma esgotado pode dar espaço a um novo, adequado para ir ao encontro de novas e indefinidas precisões de uma nova ordem pós-industrial emergente. Quem sabe ainda seja excessivamente cedo para prevermos os contornos adequados do paradigma que se continuará.

Nós não somos oponentes. E todos nós assistimos às mudanças que o tempo vem apresentando. Assim, pode-se entender que elementos como sincronização e concentração, por exemplo, já não apresentam nem a significação nem o prestígio que em outros momentos possuíam. Por outro lado, as tecnologias emergentes que penetraram nas nossas vivências nos permitem notar que existem, hoje em dia, maneiras e possibilidades que nem imaginávamos há poucos anos.

Apesar disso, conforme escreve Fino (2008), inovações tecnológicas não são sinônimas de inovações pedagógicas. Assim, é importante que o professor tenha consciência da necessidade de buscar afastar-se mais da teoria e procurar impregnar suas práticas em um contexto inovador. Diante disso, o autor argumenta:

Não pretendo negar que a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente. Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado (FINO, 2009, p. 13).

Nesse pensamento, Fino (2009) deixa claro que a inovação implica de maneira obrigatória nas práticas. Assim, ainda que os espaços de ensino sejam ricamente aparelhados por novos instrumentos, ou tenham uma reorganização dos conteúdos e do currículo, se o professor não fizer uso desses recursos com uma prática pedagógica que conduza os aprendizes a construir seus próprios conhecimentos, não existe inovação pedagógica. Quanto a isso, o mesmo autor expõe:

Em minha opinião, a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do gênero mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação (FINO, 2011, p.5).

Nessa direcção, conforme deixa explícito o autor, a inovação não habita nas reformas de ensino, nem tampouco nas alterações curriculares, ainda que elas promovam reformas e alterações, ou até mesmo sugiram mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Isso desencadeia a necessidade urgente de que docentes reflexivos permitam que os aprendizes tenham a oportunidade de construir o conhecimento mediante um contexto realmente inovador.

Diante disso, faz-se necessário a ruptura de modelos tradicionais de ensino e a busca pelo novo, que, para Farias (2006), “pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e agir” (FARIAS, 2006, p. 43). Nesse sentido, a inovação perpassa única e exclusivamente pela substancial mudança na prática pedagógica.

Segundo Kuhn (2005), “um novo paradigma deve garantir a preservação de uma parte relativamente grande da capacidade objetiva de resolver problemas, conquistada pela ciência com o auxílio dos paradigmas anteriores” (KUHN, 2005, p. 214). Nas idéias desse mesmo autor, romper, quebrar as barreiras do paradigma tradicional e caminhar na estrada de um paradigma inovador será a forma apropriada para as práticas significativas.

No Paradigma Inovador da Ciência, a visão do mundo passa a ser holística. Com o ensino para a produção do conhecimento, o seu eixo norteia-se em conformidade com a participação do sujeito na construção do conhecimento de forma integral e indivisível, entendendo o aluno como sujeito que pensa, reflete, critica, questiona como ser criativo. Fino (2008) explicita que a inovação pedagógica traz modificações qualitativas nas práticas pedagógicas. Tal inovação abrange uma nova posição crítica, explícita ou implícita, diante das concepções tradicionais das práticas pedagógicas.

Ainda para Fino (2008), existe fatores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, embora possa se apoiar nesses fatos, não reside neles, mesmo que possam ser achados no modo como venham a ser utilizados.

A inovação é também uma forma de modificar a pedagogia de uma instituição ou de um sistema de ensino. Sobretudo, é quase sempre necessário que haja grandes mudanças. Existem fatores que encorajam as mudanças, mas não são as principais questões do termo de ruptura. A inovação só é entendível, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante que visem entender os acontecimentos de dentro.

Nesses encaminhamentos, é preciso que o docente esteja sempre atento à suas práticas, centrando-se nas práticas dos aprendizes. Assim, Fino (2011), citando Papert (2007), descreve que a inovação pedagógica decorre da modificação na atitude do professor, apresentando benefícios à criação dos contextos de aprendizagem. Isso para que, em seus aprendizes, aconteça, de acordo com a tradição habitual, centrando-se neles e na atividade deles, o fundamental dos procedimentos.

Indagar, logicamente, faz parte da inclusão de uma nova tecnologia. Dessa forma, pode-se inteirar o processo para alargar o poder dos alunos, enquanto aprendizes, ao invés de cogitar a exploração da tecnologia para reforçar o controle com relação à turma, em atividades. Nesse sentido, o aprendiz seria o principal agente. As mudanças são fenômenos antigos, inerentes à vida que pulsa num processo evolutivo, desencadeando transformações, mesmo que em ritmos diferentes.

Como assinala Toffler (2007), o ritmo e a velocidade, entretanto, vêm ocorrendo de forma notavelmente mais veloz, gerando impactos cada vez maiores na sociedade. Papert (1997) acrescenta que a presença do computador modificou muito a vida das pessoas, invadindo os lares e provocando admiração pela forma apaixonante com que os seres humanos se envolvem com essa máquina.

Para Castell (2010), o desenvolvimento da tecnologia da informação é intenso, provocando uma aceleração nas mudanças e gerando um estado revolucionário. “A universalização da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal” (CASTELL, 2010, p. 82).

Esse cenário levanta possibilidades adversas, que podem se constituir em riscos ou benefícios. Papert (1994) assinala que “não é frequente que as grandes transformações se façam sem riscos” (PAPERT, 1994, p. 22). Nesse sentido, Giddens (1991) destacou que a modernidade possui uma dimensão paradoxal, na qual se encontram presentes a segurança e a insegurança, a confiança e o risco.

Essa situação de instabilidades é também uma realidade contemporânea diante do incrementado avanço tecnológico. Giddens (1991) coloca que, com a conexão de diversas localidades do planeta, intensificam-se as transformações sociais no mundo, promovendo um tipo de mudança diferente das épocas anteriores. “Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes” (GIDDENS, 1991, p.14).

Essa dimensão aumenta de forma avassaladora diante do rápido desenvolvimento da tecnologia da informação. Assim, “com esse novo suporte de informação e de comunicação, emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos” (LÉVY, 2001, p. 167).

O século XXI contempla um cenário no qual a forma e o tempo das mudanças faz a diferença, assinalando um contexto revolucionário. “Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir outro modo de pensar e agir” (FARIAS, 2006, p. 43). Essa forma de conceber a mudança indica sua complexidade e amplitude.

Sendo assim, é impossível negar que esse fato produz “mudanças que se desenham no ambiente da aprendizagem” (PAPERT, 1994, p. 26). Já não é possível omitir as evidentes marcas de um mundo novo que se descobre a cada dia por meio da veiculação das informações no mundo globalizado.

Diante dessa nova visão, a busca de novos caminhos rompe com a pedagogia das certezas, dos saberes pré-fixados e reassume a pedagogia da pergunta e do acessamento de informações, a pedagogia da complexidade, que possibilita aprender a trabalhar com a diversidade, a surpresa e a imprevisibilidade (ASSMANN, 2005, p. 58).

Na atualidade, existe uma abertura para novos rumos na educação, incluindo possibilidades diversas e incertezas, admitindo-se a complexidade das transações pelas quais passamos, indicando portas abertas para flexibilidades e diálogos. “A realidade não comporta teorias fechadas, restritas, ações uniformes e pensamentos lineares” (SILVA, 2010, p.23).

Assim, o ato pedagógico e suas implicações encontram-se permeados como o novo pensar em torno de um fazer dialógico, incluindo uma reconstrução das práticas pedagógicas. A passagem do singular para o plural não ocorre de forma pacífica, sem conflitos, mas cogita rupturas com crenças e valores tradicionais. Por sua vez, a mudança significativa não se restringe a deliberações, normas e regras impostas de cima para baixo.

“Por outro lado, tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante refletir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada” (SOUSA & FINO, 2007, p. 12). Trata-se, assim, de algo construído, envolvendo um processo reflexivo e crítico, uma tomada de decisão, algo intencional. É nesse contexto que a escola, enquanto instituição social, compromissada com a educação, deve mover-se na direção de inovar suas práticas, adequando-se à nova realidade que se configura repleta de sucessivas e aceleradas mudanças.

“Um exame mais cuidadoso revela muitas lições referentes à dor e à dificuldade de mudar uma grande, estável e bem enraizada estrutura social” (PAPERT, 1994, p. 179). Assim,

a inovação pedagógica requer uma compreensão do contexto atual, no qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode encontrar-se a favor de quem se apropria do conhecimento, colaborando com as rupturas indispensáveis de paradigmas ancorados em concepções tradicionais nas quais a aprendizagem era vista como algo mecânico.

Por conseguinte, entendemos que a responsabilidade da escola face às novas tecnologias é acrescida. Sendo um espaço *mesocomunitivo*, deve competir-lhe não só a orientação e preparação dos alunos para o uso reflexivo dos *media* de difusão e circulação universal, traduzindo a superabundância de informação em conhecimento, mas também a produção de programas para a sua própria população. Se a escola se fecha sobre si mesma, se recusa à interpelação e ao desafio deste novo mundo comunicacional, caminha inexoravelmente para o suicídio (SILVA, 1999, p. 82).

Modificações como as que aconteceram com o surgimento da era digital alteram a vida das pessoas e das sociedades. Entretanto, as diferenças notadas ao longo dessa historicidade só podem ser realmente consideradas transformações significativas, ao ponto de constituírem inovações, se apresentarem rupturas paradigmáticas, como destacam Sousa e Fino (2007).

É oportuno compreender que uma mudança de métodos, instrumentos ou recursos, por si mesma, não gera ambientes inovadores. Apesar dos inúmeros avanços da ciência e da tecnologia, a escola ainda não apresenta mudanças mais profundas. Como afirma Papert (1994), “ela mudou, mas não de forma que tenha alterado substancialmente sua natureza” (PAPERT, 1994, p.10).

Dessa forma, os princípios epistemológicos não se alteram e terminam por revelar as mesmas e antigas concepções em torno da aprendizagem. Na contemporaneidade, devido à velocidade das mudanças, a instabilidade toma uma grande dimensão e também é destacada por Sousa e Fino (2007) como algo inerente ao espaço onde a escola está inserida, ou seja: “num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade” (SOUSA & FINO, 2007, p. 12, 13).

Esse aspecto é de relevância ao se pensar em inovação, a fim de que as mudanças sejam compreendidas no dinamismo em que ocorrem e na velocidade em que acontecem. Esse é o sentido da inovação: antecipar no presente o futuro que se desconhece, pois, com esse ritmo acelerado, pensar o hoje é também pensar o amanhã, na certeza da flexibilidade

capaz de atender a imprevisibilidade constatada com a aceleração das mudanças no mundo conectado.

Assmann (2000) assinala também a velocidade das transições atuais, como se estivéssemos em “constante metamorfose” e destaca “a política de inovação como uma necessidade, e não uma escolha” (ASSMANN, 2000, p. 101). Conforme Sousa e Fino (2007), a inovação deve ser pensada enquanto mudança consciente e deliberada. Terá a escola, portanto, o desafio de romper com os moldes tradicionais, transformando o ideário pedagógico pelo novo pensar em torno de um fazer inovador.

O desafio também inclui assumir o amanhã que se anuncia com suas incertezas, exigindo cada vez mais uma postura reflexiva, crítica, intencionalmente inovadora. Nesse cenário, a escola estabelece uma nova cultura, gerencia novos ambientes e proclama sua intenção de formar cidadãos. Os novos paradigmas devem favorecer a formação de sujeitos livres, agentes de mudança.

Um paradigma é um conjunto de regras que definem fronteiras entre o que é certo e errado, entre o que é verdadeiro e o que é falso, entre o que se deve fazer e o que não se deve fazer. No fundo, um paradigma estabelece um corredor de pensamento no qual este fica bitolado ao que existe dentro das faixas e dos limites permitidos. Ele funciona como um modelo, como um padrão que define o comportamento das pessoas (CHIAVENATO, 2000, p. 21-22).

Nesse sentido, um paradigma é uma forma de padronização de idéias, que passam a orientar a prática. Dessa forma, compreende-se que a superação de antigos por novos paradigmas requer mudança. O autor ainda destaca que “toda mudança implica novos caminhos, novas abordagens, novas soluções” e que a mudança “rompe o estado de equilíbrio alcançado na situação anterior e o substitui por um estado de provisoriedade, de tensão, de incômodo” (CHIAVENATO, 2000, p. 24, 25).

Segundo Papert (1994), para tornar-se um cidadão, é fundamental assumir o comando do seu próprio desenvolvimento. E a escola trabalha no sentido inverso quando apenas determina o que deve ser feito, na intenção deliberada de moldar comportamentos. “Assim, estou sempre atento para iniciativas que permitirão que a finalidade da Escola, como um local para aprender, coexista com uma cultura de responsabilidade pessoal” (PAPERT, 1994, p. 29).

Antes, os velhos paradigmas partiam de uma visão autoritária, enfatizando a conduta passiva do aprendiz, que era mero receptor, ou ainda um depósito de informações, um ser passivo capaz ou não de aprender o que se ensina. Freire (1979), esclarecendo o que intitulou de “Pedagogia do Oprimido” resume, entre as características dessa educação, seu caráter persuasivo de perpetuar a passividade mediante uma ordem castradora de participação.

“Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (FREIRE, 1979, p. 68). Essa postura mantém nas escolas uma educação massificadora e alienada, por não ser participada, e subtrai do indivíduo sua capacidade de criar e produzir. O educador bancário, numa prática antidialógica, impõe conteúdos e rege seu programa controlando e dominando.

É oportuno lembrar que “o cenário educativo possui singularidades que desqualificam quaisquer tentativas de reprodução de didáticas prontas, receituários de ensino” (SILVA, 2010, p. 37). Para esse mesmo autor, do professor também se exige “o entendimento da ação educativa e da formação docente a partir da relação dialógica e dialética entre teoria e prática” (SILVA, 2010, p. 47).

Longe da prática pedagógica democrática, a educação termina por constituir-se uma inculcação de formas de pensar e agir, conservando contextos específicos de opressores e oprimidos, professores e alunos. Esse cenário faz parte dos antigos paradigmas que precisam ser superados. Becker (1997) assinala que o apriorismo é entendido quando a aprendizagem ocorre pela maturação; já o empirismo, destacaria a importância da experiência na aprendizagem.

Esses dois processos ainda se encontram fortemente presentes nas concepções teóricas de boa parte das escolas no âmbito brasileiro. Assinala-se, no entanto, que ambos são insuficientes para explicar a “gênese do conhecimento, discordando também da sugestão de que a mera soma das duas correntes de pensamento aportaria a uma solução satisfatória” (BECKER, 1997, p. 20, 21).

Assim, as práticas pedagógicas da aprendizagem são concebidas como fruto da maturação ou como resultado de experiências adquiridas em função do meio em que se vive. Mesmo reconhecendo a força do ambiente externo sobre o desenvolvimento da inteligência e a relevância da experiência no processo de desenvolvimento humano, verificam-se, com a concepção construtivista, as lacunas do apriorismo e do empirismo.

Piaget (2009), com suas concepções sobre o caráter ativo e dinâmico da aprendizagem, apresentou um rompimento com as visões arcaicas da aprendizagem instrucional e mecânica, cristalizadas na escola por meio dos métodos, cada vez mais sofisticados, para ensinar como transmissão de conhecimentos. “A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (PIAGET, 2009, p.33).

Com esse sentido, a escola assume uma responsabilidade junto às pessoas que reúne em seu espaço e com a sociedade em geral, oferecendo possibilidades e alternativas favorecedoras de aprendizagens cada vez mais significativas. Taille (2002) assinala que Piaget (2009) desenvolveu uma teoria que explica o desenvolvimento da inteligência, referindo-se a estágios da evolução intelectual.

Para esse último autor, a inteligência se desenvolve para manter um equilíbrio dinâmico entre a pessoa e o meio-ambiente. Mediante suas pesquisas, ele estudou a gênese dos processos mentais, indicando que a inteligência evolui por meio de estágios. O indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.

As construções seguem alguns estágios, que possuem idades mais ou menos determinadas. Na compreensão de Piaget (2009), o conhecimento é algo construído na experiência, e não algo transmitido para outra pessoa, tal como um pacote que se entrega de presente, com tudo pronto.

Além das contribuições de Piaget (1974) e Vygotsky (2007), elucidativas da aprendizagem na perspectiva construtivista, inserem-se, no cenário educativo, as concepções do construcionismo, tendo Seymour Papert (1994) como seu elaborador. Conforme assinala Fino (1998), já não é novidade que a escola comprometida em propiciar um ambiente interativo favorável à construção de conhecimentos priorize atividades centradas nos alunos.

Nessa perspectiva, reconhece-se sua individualidade e, conseqüentemente, seus ritmos próprios. Ainda destaca-se a importância das contribuições de Papert (1994) que, somadas ao pensamento construtivista, têm uma grande relevância nas construções individuais, externas e partilhadas. Idealizador do construcionismo, esse estudioso reconhece a importância da aprendizagem inserida no contexto, da negociação social do conhecimento e da colaboração como elementos indispensáveis na construção do conhecimento.

Trata-se, portanto, de ir além do que já se admitia na concepção tradicional. Ainda buscando ser um espaço mediador e construtivo de cidadania, no qual se gera a cultura de responsabilidade pessoal, a escola precisa admitir que o ambiente necessita expandir as oportunidades que favoreçam a aprendizagem. Não se trata de renegar o valor da instrução, mas de repensar na dose do ensino, ou ainda na quantidade e intenção do ato, pois, numa atitude construcionista, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 1994, p. 125).

Essa ruptura com a supervalorização do ensino conduz à reflexão sobre o fazer pedagógico. Além disso, sugere novas vias de condução para otimizar as possibilidades dos educandos construírem seus conhecimentos, valendo-se de suas peculiaridades, como, por exemplo, curiosidade e criatividade.

### **3.2. Relação entre a EJA e a Inovação Pedagógica**

O docente que trabalha no espaço de ensino com estudantes em turmas de EJA sabe da necessidade primordial de se trabalhar com o processo de letramento. Sendo assim, precisa apresentar práticas coerentes com o processo de ensino para a alfabetização. Entretanto, as aprendizagens nesses módulos de ensino necessitam acontecer mediante uma prática pedagógica inovadora, pois os aprendizes da EJA também apresentam a necessidade de aprender levando em conta os aspectos culturais sobre os quais convivem.

Conforme descreve Vygotsky (2007), o sujeito produz e é produzido pela sua cultura. E, nessa demanda, torna internos conteúdos e valores compartilhados culturalmente e socialmente entre os indivíduos, colaborando, com isso, para o desenvolvimento pessoal e para a construção de conhecimentos. Nessa direção, é importante que o docente, ao trabalhar com a EJA, seja cauteloso.

Ao mesmo tempo em que o docente da EJA deve ter o propósito de alcançar uma prática pedagógica inovadora, não pode deixar de lado o aspecto cultural do grupo. Conforme coloca Fino (2009):

De facto, a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola (FINO, 2009, p.2).

Nessa visão, os aprendizes de turmas de EJA fazem parte do campo escolar, mas também da sociedade, sendo, portanto, influenciados por ela. Para Vygotsky (*Ibid*), a cultura na qual o sujeito encontra-se envolvido influencia na construção do conhecimento. Ainda segundo o mesmo autor, o aprendizado não deve ser ensinado, mas deve ser construído socialmente.

Nessa direção, Vygotsky (2007), como construtivista, delinea um aspecto inovador importante que deve acontecer nos espaços de ensino das turmas de EJA: o da cultura existente no discente, pois, embora sejam estudantes adultos, esses ainda apresentam-se como aprendizes. A aprendizagem no espaço de ensino deve ser sempre o foco principal. Como acontece esse processo na vivência dos docentes é também um fator importantíssimo.

O construtivismo, elaborado por Piaget (1974), abre espaço para essas vivências de modo significativo. Não obstante, esse estudioso coloca:

[...] a aprendizagem não se confunde, necessariamente, com o desenvolvimento [...] as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação, ultrapassando o quadro do que designamos, habitualmente, sob este nome (PIAGET, 1974, p. 34).

Seguindo as ideias de Piaget (1974), Papert (1994) constrói o construcionismo, dando ênfase ao construtivismo. Assim, esse último autor, ao construir o LOGO<sup>4</sup>, traz uma nova cultura à sala de aula, permitindo aos aprendizes uma nova visão cultural, deixando de lado o tradicional modelo de aprendizagem. Assim, defende a ferramenta do computador como algo que pode contribuir para a aprendizagem.

Entretanto, segundo o estudioso, é preciso se trabalhar, permitindo que os aprendizes tenham autonomia. Em consonância com essa afirmação, Paulo Freire destaca:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os

---

<sup>4</sup> Tartaruga do sistema LOGOS, criação de Papert (1968), cuja intenção é despertar o interesse do aprendiz para a associação entre as especificidades dos próprios movimentos com os que estão sendo executados, a fim de que possam programar o computador e não ser programado por ele.

sentimentos e as emoções, desejos e sonhos deveriam ser reprimidos por uma ditadura reacionista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência em que faltasse o rigor que gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1999, p.54).

Para esse contexto, o construtivismo e o construcionismo, destacados por Papert (1985) em seus textos, traduzem-se como importantíssimos diante do processo de aprendizagem nas turmas de EJA. O autor sugere que o conhecimento seja colocado ao aprendiz de maneira que esse possa pensar diante do que lhe está sendo apresentado sem a monotonia do ensino tradicional.

Assim, o educador engajado com a EJA não pode “fugir” de buscar trabalhar com a inovação pedagógica. “Seja qual for o papel do professor, dentro da sociedade - atribuído ou conquistado - não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade, trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira” (GADOTTI, 2000, p. 64). A prática reflexiva inovadora parece ser uma das atitudes mais viáveis para a melhoria das práticas pedagógicas, seja para satisfazer as necessidades de aprendizagem diárias, ou para reavaliar a sua própria prática.

Tal prática inovadora pode vir também de sua experiência em sala de aula, desencadeando num maior aprofundamento. É preciso, também, que o docente inovador reflexivo busque sempre avaliar as suas práticas, pois as mudanças são fenômenos antigos, inerentes à vida que pulsa num processo evolutivo, desencadeando, mesmo que em ritmos diferentes, transformações.

Entretanto, como assinala Toffler (2007), o ritmo e a velocidade como vêm ocorrendo são notavelmente mais velozes, gerando impactos cada vez maiores na sociedade. Esse cenário levanta possibilidades adversas, que podem se constituir em riscos ou benefícios. Papert (1994) assinala que “não é freqüente que as grandes transformações se façam sem riscos” (PAPERT, 1994, p. 22).

Nesse sentido, Giddens (1991), destacou que a modernidade possui uma dimensão paradoxal, na qual se encontram presentes a segurança e a insegurança, a confiança e o risco. Essa situação de instabilidades é também uma realidade contemporânea. Segundo Toffler (2003), as mudanças não acontecem sem conflitos, sem agitação, assemelhando-se às ondas que se sucedem incessantemente, umas maiores do que outras, indicando movimento, e não inércia.

Dessa forma, adotam a “metáfora da história como ‘ondas’ de mudança” (TOFFLER, 2003p. 30). As ondas representam, nesse olhar do autor, algo dinâmico, indicando transição. Quando colidem, geram forças inspiradoras para novos tempos, favorecendo o surgimento de outras ondas que indicam “novas civilizações”. Na visão de Freire (1992), não é possível praticar sem avaliar a prática.

Avaliar a prática é examinar o que se faz, confrontando os rendimentos alcançados com os desígnios que se busca conseguir com a prática. A avaliação da prática expõe acertos, erros e precisões. Com essa perspectiva, rompem-se as noções anteriores de erros e fracassos, sempre presentes nos estilos das avaliações precedentes e “o erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimentos [...] deixa de representar à ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta” (ESTEBAN, 2002, p. 21). A avaliação ajusta e aperfeiçoa a prática.

Schön (2000) e sua *reflective practition*, difundida a partir de 1983, propunha uma nova epistemologia<sup>5</sup> da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional. Nessa perspectiva, tomava-se como ponto de partida e de chegada à competência e os talentos já inerentes à prática habilidosa - especialmente a reflexão-na-ação (pensar o que fazem, enquanto fazem) - que os profissionais desenvolveriam em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Em consonância, Freire (1992) toma como prática reflexiva a tomada de consciência, cujo sentido está na necessidade de mudança individual e coletiva. Para esse autor, a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Nas palavras do autor:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1992, p.44).

O autor deixa claro para nós que a prática pedagógica deve ser crítica, envolvendo dinamismo, dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ela deve estar elaborada no dia a dia, se transformando em outra prática. Assim, o educador deve avaliar a sua prática depois de cada prática exercida. E essa avaliação contribui na construção da prática seguinte.

---

<sup>5</sup>Estudo das ciências, no qual cada uma e o seu conjunto têm por objeto apreciar seu valor para o espírito humano; teoria do conhecimento; gnosologia.

Embora Freire (1992) não deixe claro esse termo, essa dialética se concebe na reflexão-sobre-a-ação. A educação, para esse autor, é ideológica, por possuir ideias e concepções. É ideológica também porque é vista como “arma” que leva à transformação de indivíduos, de sociedades, de consciência. E, tendo ela esse poder, ocorre estar a serviço das classes dominantes para a propagação de suas ideias, mas também pode atender às necessidades das classes populares, reordenando o seu fazer e os problemas da sociedade.

A educação se coloca como uma prática docente na qual professor e alunos se constroem humanizando-se histórica e eticamente. Nessa linha, vale destacar:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p.13).

Perrenoud (2002) acredita que a ideia de Schön (1980) sobre reflexão na ação não é muito clara, pois muitas vezes a reflexão na ação conta com uma reflexão sobre a ação. Isso porque reserva questões que não podem ser tratadas naquele momento e escapam da regularidade. Essa é uma das fontes da reflexão sobre a ação. Refletir sobre a ação (objeto) tem como objeto a própria ação, seja para compará-la com um modelo já prescritivo (o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito), seja para explicá-la ou criticá-la.

O pensamento prático do docente é muito importante porque ajuda a compreender os processos de aprendizagem. Nesse contexto, tal pensamento desencadearia uma mudança paradigmática ou melhoraria a qualidade da prática pedagógica na escola numa perspectiva inovadora. Também devemos enfatizar que o sujeito aprende por meio das interações com o mundo.

Behrens (2005) assinala que os paradigmas inovadores concebem o mundo em sua totalidade, reconhecendo a revolução causada pelo acelerado desenvolvimento das TIC. Desloca-se o centro do saber da sala de aula e do professor para o mundo. Provoca-se a produção de conhecimentos, autônoma, entendida por meio da participação do sujeito que aprende e das interações que estabelece.

Dessa forma, temos outro perfil de estudante e de professores. Assinala-se, então, um perfil para esses novos alunos e professores, que “com a planetarização econômica e com a densificação das redes de comunicação e transporte, tende a formar apenas uma comunidade

mundial, mesmo que essa comunidade seja - e como é! - desigual e conflituosa” (LÉVY, 2001, p. 43).

Garcia (1997) aponta que a reflexão-na-ação de Schön (1980) é definida como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade. Professores reflexivos se tornam pesquisadores, desvendam realidades com respaldo teórico consistente e articulado com a realidade, mobilizando o conhecimento também para fora da escola.

Conforme assinala Fino (1998), já não é novidade que a escola comprometida em propiciar um ambiente interativo favorável à construção de conhecimentos priorize atividades centradas nos alunos, reconhecendo-se sua individualidade e, conseqüentemente, seus ritmos próprios. Ainda destaca o autor a importância das contribuições de Papert (1968) que, somadas ao pensamento construtivista, têm uma grande relevância nas construções individuais, externas e partilhadas.

Idealizador do construcionismo, esse último estudioso reconhece a importância da aprendizagem inserida no contexto, da negociação social do conhecimento e da colaboração como elementos indispensáveis na construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de ir além do que já se admitia na concepção tradicional.

Essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que considero ser, sem sombra de dúvida, um processo de inovação pedagógica. Esses momentos são raros. Depois desse, não existe vestígio, na história da educação, de uma descontinuidade tão absoluta e tão global (FINO, & SOUSA, 2011, p. 32).

A prática pedagógica deve ter como foco o fazer pedagógico acompanhado de uma prática inovadora, apresentando mudanças, deixando de lado a visão habitual das escolas antigas de ensino. É necessário ser construída uma visão de mudança na maneira como o docente direciona o conhecimento que, conforme descreve Cardoso (1997), não se constitui numa mudança qualquer, mas tem uma forma de acontecer intencionalmente, distanciando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema.

Ainda segundo Cardoso (1997), a inovação é uma mudança determinada e conscientemente assumida, mas tem em vista uma melhoria da ação educativa. Esse autor também descreve que inovação não deve ser uma simples renovação, pois sugere uma ruptura com as condições vigorantes, embora seja temporariamente e ou parcialmente. Assim, é necessário que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos tenham um olhar

crítico quanto à sua participação enquanto profissionais para o trabalho no espaço de aprendizagem com os discentes, no qual os aprendizes possam distanciar-se de uma prática tradicional.

Educadores não se “aprontam” de uma hora para outra; maturam-se cotidianamente, na reflexão que fazem sobre a sua prática. Prática essa que deve vir acompanhada de mudanças qualitativas, conforme explicita Fino (2008), envolvendo um novo posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas das concepções tradicionais.

As resistências às mudanças podem ser compreendidas mediante os estudos de Bento Duarte da Silva (1999), quando esclarece sobre os extremismos das posições com relação às TIC, que denomina “tecnofobia X tecnolatria”. De um lado, o medo do novo e, do outro, a idolatria pela poderosa ferramenta da tecnologia, encarada como salvadora da pátria.

No campo educacional, “o fundamentalismo destas posições decorre da forma como são frequentemente expressas: de uma forma extrema, exclusivista e sem gradualismo” (SILVA, 1999, p.74). A negação da necessidade de mudar prende-se também a extremismos e terminam por erguer barreiras que terão que ser removidas diante das emergentes necessidades, não apenas de superar o aspecto conservador, mas, sobretudo, de buscar a medida certa para trabalhar com o novo, sem cair no seu extremo oposto, o que incidiria em outro grave problema.

Freire (1998), falando da necessária superação de uma postura bancária do professor, destaca a relevância do posicionamento reflexivo. A leitura crítica do mundo acentua a importância do trabalho docente no processo transformador da realidade por meio da conscientização de educadores e educandos, numa prática participativa e dialógica.

Para transformar-se em *locus* facilitador de uma cultura de responsabilidade pessoal, a escola precisa admitir uma prática comprometida com a democracia e a liberdade, instaurando o diálogo defendido por Freire (1979). Conforme esse autor, a educação libertadora leva o homem a se sentir sujeito de seu pensar, discutindo o seu pensar, possuindo sua própria visão do mundo.

Será também de grande relevância que a Educação de Jovens e Adultos conceba a aprendizagem como algo construído, em que o aluno é sujeito ativo do processo, como assinala as concepções construtivistas defendidas por Piaget (1947) e Vygotsky (1934). Mesmo reconhecendo-se que a aprendizagem se dá antes e fora da escola, é necessário

entender que é nela que esse processo construtivo continua, sendo, por isso, significativo na vida do aprendiz, favorecendo o seu desenvolvimento.

Idealizador do constitucionalismo, esse autor reconhece a importância da aprendizagem inserida no contexto da negociação social do conhecimento e da colaboração como elementos indispensáveis na construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de ir além do que já se admitia na concepção tradicional. Ainda buscando ser um espaço mediador e construtivo de cidadania, no qual se gera a cultura de responsabilidade pessoal, a escola necessita admitir que o ambiente precisa, expandir as oportunidades que favoreçam a aprendizagem.

Não se trata de renegar o valor da instrução, mas de repensar na dose do ensino, ou ainda na quantidade e intenção do ato, pois numa atitude construcionista “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 1994, p. 125). Essa ruptura com a supervalorização do ensino conduz à reflexão sobre o fazer pedagógico, sugerindo novas vias de condução para aperfeiçoar as possibilidades dos jovens e adultos de construir seus conhecimentos valendo-se de suas peculiaridades.

Fino (2000) compreende a necessidade das escolas encontrarem novos rumos, fundamentadas no essencial do construtivismo e do construcionismo. Assim:

[...] partilha um pouco do otimismo, como atitude existencial, que une as vozes dos que, à escala do planeta, se esforçam por encontrar caminhos por onde a escola se reencontre com a finalidade de ser o local onde os aprendizes constroem, negociam e partilham o conhecimento (FINO, 2000, p.12).

É nesse contexto de cultura de responsabilidade pessoal que a prática pedagógica desenvolverá um processo inovador, opondo-se às características tradicionais da escola. Assim, atrela-se à concepção de aprendizagem como construção de conhecimento, numa ótica de compartilhamento de saberes.

## CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação desenvolveu-se numa abordagem de cunho qualitativo, focalizando o sujeito humano, buscando descrever, interpretar e compreender os fatos no contexto no qual se desenvolveram. Trata-se de lançar um olhar qualitativo familiarizado com a complexidade do cotidiano, que não estranha suas contradições. Conforme Macedo (2010), nas pesquisas qualitativas, habitam objetos eminentemente reflexivos, permitindo que as construções humanas sejam interpretadas e reinterpretadas, situadas no contexto, envolvendo o pesquisador como ator para compreender o ponto de vista do outro.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Weller e Pfaff (2010) assinalam que o desenvolvimento das pesquisas qualitativas ofereceu forte contributo ao conhecimento da educação no Brasil. No entanto, advertem os autores:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real (WELLER & PFAFF, 2010, p. 37).

Essa abordagem requer um compromisso com a seriedade da pesquisa a fim de garantir-lhe a eficácia e a eficiência, superando alguns problemas enfrentados com essa abordagem investigativa. Entre eles, como indicam os mesmos autores, a adequação das formas de coleta e análise de dados. A pesquisa qualitativa deve “revelar sua serventia e sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos e condições materiais e espirituais favoráveis” (MACEDO, 2009, p.15).

Ao se lançar numa investigação que envolva a natureza do ser humano é preciso saber que esse estudo não trará resultados definitivos, visto que o ser humano é sempre “perspectivado” em tempos que se foram e em outros que ainda vão se projetar. Dessa maneira, entende-se que, no caso da educação, a pesquisa qualitativa colabora para uma melhor explicação das situações vivenciadas no processo de aprendizagem.

Sendo assim, a pesquisa, na presente dissertação, traceja-se como qualitativa, de natureza etnográfica, por meio de estudo de caso. Entre os tipos de abordagem qualitativa, optou-se pelo tipo de natureza etnográfica em virtude do seu significado na área da educação. A etnografia oferece “um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos” (ANDRÉ, 2010, p. 30). A etnografia compõe-se de uma metodologia que:

Habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar e, a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe as portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha (FINO, 2003, p. 11).

As considerações tecidas por Macedo (2009) em torno da relevância do olhar e da escuta na prática etnográfica auxiliam a adoção das estratégias do estudo de caso que se desenvolveu na investigação delineada nesse documento. “O maior apelo da pesquisa etnográfica é poder construir, melhor do que qualquer outro tipo de pesquisa, um retrato rico e detalhado da vida humana, um quadro que é interessante e potencialmente repleto de informações” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 88).

Reconhecendo a dimensão construtivista do conhecimento, em todo o percurso metodológico, foi valorizada a interpretação do contexto, valendo-se da diversidade de informações, sem perder de vista o fato de que “um estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial” (MACEDO, 2010, p. 90). Essa opção ainda prende-se à sua característica de abordagem empírica, indissociável do contexto real, sem perder de vista sua complexidade.

Conforme assinala André (2005), estudo de caso do tipo etnográfico agrega a etnografia ao estudo de caso na área educacional. Trata-se de “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19). A autora esclarece que a ênfase no específico, particularizando uma determinada realidade, constitui-se uma relevante característica de um estudo de caso.

Um estudo de caso “é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2010, p. 43). Dessa forma, um método de pesquisa, entre outros, deve ser cuidadosamente escolhido e estudado reconhecendo-se suas características que o distinguem dos demais. Além disso, conforme descreve Yin (2010), “o estudo de caso oferece particular vantagem quando uma questão ‘como’ ou ‘por que’ está

sendo feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2010, p. 34).

Levando-se em conta ainda que se trata de uma pesquisa empírica, o método de estudo de caso permite “entender um fenômeno da vida real em profundidade” (YIN, 2010, p. 39). Mediante as leituras realizadas em obras de pesquisadores no assunto, destacamos nesse trabalho: Yin (2010), Macedo (2009; 2010), Weller e Paff (2010), Beaud e Weber (2007) e André (2010).

Apesar da variedade existente de métodos de pesquisa, não basta buscar uma hierarquia entre eles para escolhê-los no trabalho investigativo. Fino (2006) ressalta que, numa pesquisa etnográfica, coletam-se dados em variadas fontes, fazendo uso de observações participantes e entrevistas etnográficas, observando-se que:

Observação participante, propriamente dita, é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos oficiais, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias (FINO, 2006, p. 4, 5).

A descrição foi um elemento primordial na coleta de dados, possibilitando a reprodução com bastante clareza e profundidade do que foi percebido. Na pesquisa qualitativa, os processos descritivos devem ter a intencionalidade de perceber os fatos e buscar o máximo de entendimento, sem limitar-se a esquemas rígidos de apreensão da realidade como os existentes nas ciências naturais.

Os processos descritivos da pesquisa qualitativa devem interpretar qualidades perceptivas que não se reduzem a esquemas de nenhuma espécie, apesar de não se poder nunca descrever algo sem que se faça uso de esquemas e reduções inevitáveis (MACEDO, 2010, p. 35).

#### **4.1 Procedimentos de Coleta de Dados**

Com essas considerações, foi-se a campo inicialmente sem idéias fechadas, de modo a que as categorias emergissem da própria observação. Aos poucos começou a ser construído um esquema que assinalava aspectos que nos foram parecendo indispensáveis para serem

observados, tais como: relação entre os sujeitos participantes da pesquisa, e sala de aula e em outros momentos no cotidiano escolar, relação da equipe docente e discursos e práticas realizadas. Observou-se como se dá a prática pedagógica diária da sala de aula, visto que essa prática deve ser processual pelos paradigmas que a consagram.

Buscaram-se dados que referenciassem como as práticas exercitadas indicavam as novas trajetórias a seguir e em que momentos essa prática tornava-se dialética, reflexiva e crítica, colaborando com a formação do sujeito crítico e construtor do seu próprio conhecimento. Para Beaud e Weber (2007), a observação é como “um triplo trabalho de percepção, de memorização e de anotação” (BEAUD & WEBER, 2007, p. 95).

Observamos muito em nosso cotidiano, mas é fundamental construir uma habilidade para observar o que deve ser observado com profundidade quando nos predispomos a desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfica. Não basta perceber, ver, captar imagens, é fundamental escrever no diário de campo e “não há observação sem anotação” (BEAUD & WEBER, 2007, p. 96).

Essa habilidade de “anotar” cogita uma preparação do pesquisador, que deve buscar escrever o possível para não se esquecer de detalhes necessários aos seus registros para posteriores análises. Os referidos autores comparam as anotações de uma observação “com uma série de fotos reunida de forma lógica e repertoriada de forma precisa” (BEAUD & WEBER, 2007, p. 97).

Como eles afirmam, é relevante fazer exercícios e preparar-se para essas anotações rápidas a fim de não se deparar com as ausências de anotações que comprometem a eficácia do trabalho a ser realizado.

A observação etnográfica sustenta-se sobre o encadeamento destas três técnicas fortemente entrelaçadas: perceber, memorizar, anotar. Supõe um vai e vem permanente entre suas percepções, sua explicação mental, sua memorização e o caderno (seu diário de campo) no qual faz suas anotações. É uma vigilância aguçada por informações exteriores e questões que evoluem à medida que seu trabalho avança (BEAUD & WEBER, 2007, p. 97,98).

Foi com esse sentido que as observações foram acontecendo, dando subsídios para a construção do diário de campo, requerendo atenção para todos os detalhes observados minuciosamente. Moreira e Calaffe (2006) assinalam que a “observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com

o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (MOREIRA & CALAFFE, 2006, p. 201).

Segundo os autores, a observação participante, na qual o observador é revelado, tem sido amplamente adotada em pesquisas qualitativas, principalmente nas desenvolvidas em escolas, envolvendo professores e alunos. Entretanto, são feitas críticas à observação participante devido ao fato de o observador ser revelado e os comportamentos dos observados poder ser afetado.

Mesmo assim, a observação é uma alternativa complementar na aplicação de outras técnicas como a entrevista. Seu espaço, no contexto a ser investigado, ganha grande importância devido ao seu caráter flexível e aberto. Assim, também, Beaud e Weber (2007) colocam a entrevista como ferramenta indispensável e complementar às observações numa pesquisa etnográfica.

Essa técnica de pesquisa ocorre *in situ*, onde os entrevistados falam diretamente com o pesquisador. Isso é denominado de “entrevistas etnográficas”, que não são isoladas e nem independentes da situação de pesquisa. Esse estilo de entrevista foi desenvolvido na coleta de dados, visando escutar a prática por meio do olhar de quem a vivencia. Elas devem ser gravadas e, para tal procedimento, será indispensável o esclarecimento aos entrevistados dos objetivos do encontro e do registro.

Geralmente, as entrevistas etnográficas são contatos aprofundados e gravados. Sendo assim, tais entrevistas não precisam ser numerosas, pois não visam produzir dados quantificados. Beaud e Weber (2007) destacam que se deve ter em conta que é desnecessário acumular muitas entrevistas, pois o importante será tê-las em número suficiente para analisá-las devidamente, considerando sua singularidade do ponto de vista do entrevistado.

Ainda alertam os autores que o diário de campo não deve ser esquecido, nem colocado de lado pelo acúmulo de entrevistas, numa busca exacerbada por esse tipo de contato, que termina por comprometer o caráter reflexivo necessário no momento de analisar essas informações. Assim, a construção do diário de campo será uma forma adotada em nosso trabalho a fim de guardar o maior número de informações e observações realizadas durante as entrevistas.

## **4.2 O Campo Empírico**

O campo de observação no qual aconteceu a coleta de dados foi a Escola Municipal Luiz Corrêa de Araújo, no município de São Lourenço da Mata, estado de Pernambuco (Vide Anexo-C, p. 121). Nesse ambiente, foi possível enriquecer as investigações, que foram posteriormente submetidas ao procedimento de análise e comparação. Esse procedimento procurou responder quais são e como se dão as práticas atuais numa turma de EJA - Fase II (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), composta por 14 alunos.

Nessa turma, as aulas são ministradas por um professor. A escola funciona em três turnos, sendo os diurnos apenas para a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Há quatro turmas de EJA nessa instituição de ensino, compostas por, aproximadamente, 14 a 25 alunos. As aulas acontecem à noite. A maior parte dos alunos são trabalhadores, ou seja, durante o dia trabalham e à noite vão à escola.

Além de ouvir o professor, também foram ouvidos os alunos, elegendo a quantidade de dez alunos, independente do sexo, em caráter informal, visando coletar informações que pudessem colaborar com a compreensão de como o aluno se vê no processo da prática pedagógica da sua turma e de si próprio de forma individual. Pelo destacado, foram tomadas as precauções com o contato inicial.

### **4.3 O Percurso no Campo**

Esse contato inicial foi desenvolvido de tal forma que se tornou possível se estabelecer uma relação de apresentação mútua, favorecendo a criação de um espaço franco entre entrevistador/entrevistado. Os primeiros contatos com a escola foram realizados esclarecendo as intenções da pesquisa, deixando emergir das relações face a face às dúvidas e questionamentos pertinentes.

Esse procedimento foi tomado a fim de que seu devido esclarecimento favorecesse o desenvolvimento do trabalho em campo. As visitas à escola foram previamente marcadas e as entrevistas gravadas, com consentimento anterior. A direção da escola estava ciente da pesquisa e os sujeitos concordaram em assinar um formulário consentindo a sua participação.

Após o trabalho de campo, é indispensável olhar o material cuidadosamente, para análise e interpretação. Caso se identifique, após o levantamento de dados, algumas lacunas

ou dúvidas, deve-se voltar ao ambiente, não para se, refazer o trabalho, mas para buscar detalhes considerados importantes que ainda não foram bem focalizados.

“Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2003, p. 23). Uma vez que o material foi coletado, sua interpretação e compreensão foram criteriosamente, analisados a fim de subsidiar a produção desta dissertação.

#### **4.4 A Escolha pelo Grupo Participante da Pesquisa**

Partindo do princípio da investigação sobre prática pedagógica e inovação, surge então à necessidade de pesquisa, para avaliação das práticas utilizadas no EJA.

Portanto busca-se o acesso da aprendizagem significativa integrada efetivamente à organização dos conhecimentos dos alunos. O conhecimento real tem por base aprendizagens anteriores que são transformadas, expandidas ou recriadas através da aquisição de novas informações e de novas ponderações sobre um conceito.

Com essa condição é dada a possibilidade de ampliar as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como aumentar a consciência em relação à interação com o mundo, desenvolvendo a capacidade de participação social e a recriação do seu conhecimento, para exploração do exercício da cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos qualifica-se pelo compromisso de um trabalho em equipe, com objetivo de propor uma inovação pedagógica, globalizando conhecimentos prévios adquiridos no decorrer do seu contexto social.

Esse processo deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos sujeitos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Somados a essa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam e tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento mútuo. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura.

Ao considerarmos os educandos como seres passíveis de se conhecer, é preciso considerar, também, dois aspectos fundamentais: a cultura e a conscientização, indispensáveis tanto na compreensão das capacidades de aprender desses sujeitos

como, principalmente, da sua capacidade de criar e intervir para transformar. (FREIRE, 1978: 89)

Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada “educação bancária”, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire (1978) propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (FREIRE, 1978).

Portanto a escolha pelo grupo participante da pesquisa é de extremamente importante, após a necessidade de estudar criticamente as práticas pedagógicas utilizadas.

As analogias e comparações inevitavelmente aparecem e nos remete a despertar para essa necessidade de desenvolver e implantar conceitos com inovações pedagógicas, direcionando os sujeitos pesquisados a utilizar seus conhecimentos prévios de vivência e cultura como fonte de base para novos conhecimentos, e para isso o educador tem que desempenhar seu papel fundamental, no qual propõe novos conceitos, orientando-os no processo de aprendizagem.

#### **4.5 Procedimentos de Análise dos Dados**

A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo dos aprendizes em período semelhante ao ano no qual se segue a dissertação, a partir das observações com registros em diários e respostas a questionamentos feitos em entrevistas.

Para Macedo (2010), há uma série de caminhos que nos dará uma amostra, a partir das falas-entrevistas e a formação ideológica intrínseca nos discursos dos mesmos. Através de uma leitura minuciosa no sentido da descrição e interpretação para se chegar ao processo de categorização podendo assim ter uma interpretação mais conclusiva levando-nos a comparação dos resultados que apontem o perfil das práticas e dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a análise de dados sucedeu partindo da observação das aulas, registrados no diário e das entrevistas.

## CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nessa parte do estudo, tomou-se a prática pedagógica da sala de aula da EJA como elemento de análise, elegendo como sujeitos-atores o professor e os alunos da Fase II da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Luiz Corrêa de Araújo. Dado o nível de aprendizagem dos educandos, a sala pode ser apresentada como sendo uma sala de pós-alfabetização.

A classe tomada como campo de amostragem é muito interessante no que diz respeito ao universo educativo, pois abre um significativo espaço de pesquisa e estudos sobre características inovadoras nas práticas da sala de aula da EJA. Em comum, o programa das aulas do professor possui a preocupação de defender uma educação voltada para alunos trabalhadores, pautada no respeito ao cotidiano e à cultura.

Essa prática pedagógica conta com a participação de organizações e movimentos sociais numa cooperação intersetorial, que direciona os trabalhos a serem desenvolvidos, em uma perspectiva popular. Não foi nosso interesse investigá-los em sua totalidade, mas sim se as práticas pedagógicas exercidas estão embasadas teoricamente nos pressupostos educacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Tais pressupostos estão referendados por autores apresentados nesta dissertação. Também procuramos verificar se as práticas educativas são adequadas à realidade vivenciada no dia-a-dia dos jovens e adultos. Tentamos ainda constatar se existem características inovadoras na prática da sala de aula da EJA. Tomando como base a colocação de Gadotti (2000), considera-se:

Um programa de Educação de Jovens e Adultos não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A Educação de Jovens e Adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2000, p. 32).

A princípio, tentou-se estudar as práticas desta sala de aula e amplia os esquemas de procedimentos com os quais realiza suas práticas educativas e atua cotidianamente sobre elas. Assim, essa ordem social pela qual se configuram tais procedimentos pôde ser descrita e

analisada a partir da ação prática, que é empreendida no decorrer do cotidiano dos sujeitos aqui pesquisados.

Algumas das dificuldades apresentadas na prática do cotidiano da sala de aula, que a proposta pedagógica enfrenta, são as constantes limitações impostas pela dimensão do tempo. Segundo os educando, a escola ocupa tempo, tempo esse que é dividido com o tempo de recuperação das forças e de energia depois do longo dia de trabalho. Há que se considerar também que estudar é uma atividade intelectual e que eles encontravam-se há muito tempo longe de uma sala de aula.

Segundo a coordenação da escola, a tarefa é trabalhar os processos de aprendizagem que envolvem a transmissão crítica e a socialização do conhecimento elaborado, mantendo o compromisso com a especificidade do mundo dos educandos. A escola oferece uma oficina de arte, possui uma biblioteca, além de um programa de atividades e visitas culturais. As aulas acontecem diariamente, de segunda a sexta feira, no horário noturno.

Um dos princípios orientadores da prática pedagógica aqui é o exercício constante da escrita como forma de registrar a experiência educativa, seja com o intuito de escrever a história, deixando para a posteridade, seja para analisá-la com o objetivo de refletir nas futuras mudanças. Isso tem contribuído de forma valiosa, assumindo, assim também, um compromisso de extrema relevância para a democratização/aquisição do saber escolar, mediante a apropriação de instrumentais de fundamental importância para a sua luta na conquista da cidadania.

A prática educativa desenvolvida encara a formação do trabalhador enquanto uma condição básica para o exercício da cidadania. Para tanto, alicerça o feito educativo em concepções próprias de educação, escola e alfabetização. Assim, entende o ato de educar como sendo o ato de promover a construção e a reconstrução do saber, ao mesmo tempo em que respeita a experiência de vida e o saber dos alunos, oportunizando, dessa forma, a aquisição de conhecimentos e desenvolvendo no aluno sua percepção e atitude crítica.

Isso possibilita que, na prática, a educação seja um direito de todos, lutando contra a exclusão ocasionada pelo fracasso, pela evasão e pela repetência. Por escola entende-se que seja uma das instâncias dentre as quais se processa o saber, estando comprometida com a aprendizagem de seus educandos, resgatando neles a confiança, em si mesmos e na sua capacidade de exercer seus direitos de cidadão. Por alfabetização, entende-se o processo contínuo que abrange as diversas esferas de conhecimento.

Dentro de tais princípios, busca-se garantir o Ensino Fundamental a jovens e adultos e a segurança sobre o processo de ensino-aprendizagem deles. Dessa forma, possibilita-se também o desenvolvimento artístico-cultural dos alunos e professores. A proposta encontra-se referenciada pela Lei Nº 9.394/96 (LDB), pelo parecer Nº 11/2000 e pela Resolução Nº 01/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministério da Educação em julho de 2000, os quais se referem ao caráter específico da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta pedagógica desenvolvida pela escola intenciona que os estudantes recebam uma formação humana integral (pessoal, profissional, cidadã, artístico-cultural e esportiva). Isso para possibilitar aos docentes e discentes melhores e maiores níveis de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de qualificação profissional, cidadã, artístico-cultural.

Garante-se, assim, a formação integral e a construção da competência humana, pessoal e coletiva, a partir de processos educativos que permitam tais formações socioculturais. A proposta ainda busca resolver o problema de distorção idade/série, eliminando o problema do tempo no processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e as condições de aprendizagem do aluno.

De forma sistemática, tenta-se a relação dos estudantes com a escrita e leitura por meio das cinco áreas do conhecimento: Arte e cultura, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa, ancoradas nos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. A referida proposta entende que a Educação de Jovens e Adultos deve ser aprofundada como um instrumento da Educação Popular, que permita aos estudantes lutarem pela transformação da sociedade para o domínio do código do mundo letrado e não como meio de se ajustarem à sociedade.

Dentro dessa proposta, a escolarização é mais que instrumento de ajustamento, é instrumento de compreensão de sua história pessoal e da organização popular a fim de ajudar na sua organização com os companheiros para transformar a sociedade e a si mesmos. Propõe a ressocialização<sup>6</sup> dos estudantes por intermédio dos conhecimentos escolares, identificando limites e horizontes mentais e sociais nos quais possam inscrever suas disciplinas.

Seus saberes são confrontados e situados numa problemática importante: a humanização/desumanização do ser humano como possibilidades históricas. E, por fim, é

---

<sup>6</sup> Este conceito é defendido por Souza (1998) como os processos que ajudam na humanização ou desumanização, que implicam na transformação de nossas formas de pensar, de fazer e de nos emocionarmos. Essas mudanças são fruto da recongnição e da reinvenção, que nos levam, portanto, à ressocialização.

dada importância similar às diferentes culturas (científicas, populares, midiáticas, escolares) na construção da competência humana.

Propõe-se ainda criar condições para que os educandos se situem em seu tempo, espaço e cultura, se posicionando no sentido de suas transformações, expressando a compreensão, interpretação, explicação, bem como a projeção de suas relações nas diferentes linguagens (artísticas, matemáticas, verbais orais e escritas, literárias e científicas). Respeita-se o ritmo e as condições de aprendizagem.

As aulas acontecem todos os dias, no horário das 18h40min às 21h40min, o que equivale a uma carga horária diária de três horas aulas. Os alunos, com faixa etária de 18 a 65 anos de idade, atuam como: empregadas domésticas, porteiros, vigilantes, zeladores (as), copeiros (as), ajudantes de pedreiro, aposentados e desempregados. São disponibilizadas salas equipadas com vídeo, televisão, retroprojetores, aparelhos de som.

As salas são espaçosas, com cadeiras enfileiradas (Vide Anexo-D, p. 122). Nesse ambiente, o educador consegue cativar os alunos, formando um grande elo de amizade. Para o trabalho com os alunos, há apenas uma orientação pedagógica, com reuniões esparsas. Os sujeitos/atores selecionados para a pesquisa foram um professor e 10 alunos.

Inicialmente, as observações revelaram os seguintes aspectos:

- (1) o ambiente de estudo se constitui numa sala de aula, com quadro negro e uma estante para guardar os materiais e trabalhos produzidos;
- (2) só foi utilizada a sala de aula, onde mantém as cadeiras sempre enfileiradas e o birô a frente (ambiente totalmente tradicional) ;
- (3) a escola tem seis salas de aula;
- (4) só existe um computador na secretaria;
- (5) não foi utilizado nenhum recurso pedagógico, o educador alfabetiza soletrando e utiliza-se de métodos totalmente tradicionais;
- (6) os alunos respeitam e gostam muito do professor, todos se tratam muito bem em sala de aula;
- (7) em nenhuma das observações, o coordenador esteve na escola à noite; nesse período também não houve reunião pedagógica;

- (8) a relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica, todos se respeitam bastante, os alunos tem sede de aprender e veem no professor essa possibilidade de conquista daquilo que tanto almejam;
- (9) o educador respeita as opiniões de todos, dá oportunidade aos alunos e conversa sobre tudo com eles há uma grande confiança e segurança entre ambos e demonstram interesse pelo que está sendo estudado;
- (10) em relação ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, é dado um único assunto por aula;
- (11) a metodologia utilizada em sala de aula não contempla atividades interdisciplinares;
- (12) não foi possível verificar Inovação Pedagógica na prática da sala de aula;
- (13) a mediação desenvolvida pelo professor, em parte, permitiu uma aprendizagem significativa;
- (14) alguns conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos;
- (15) a prática pedagógica não se apresentou de forma estimulante e desafiadora;
- (16) as atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual;
- (17) existe clima de cooperação entre os educandos;
- (18) não houve nenhum trabalho em grupo durante as aulas observadas;
- (19) cansaço e sonolência são visíveis nos alunos geralmente já no final da primeira hora de aula;
- (20) as aulas sempre são iniciadas a partir da retomada da aula do dia anterior, com perguntas e respostas;
- (21) o educador confecciona o material que servirá de ilustração para as aulas: cartazes, desenhos, temas para textos coletivos e exercícios; além disso, há a utilização de filmes didáticos quando o tema da aula não diz respeito, explicitamente, a uma determinada disciplina, mas, por exemplo, à violência, à relação homem-mulher, à cultura, à política e ao trabalho;
- (22) vez por outra, há a presença de uma pessoa para conversar sobre o tema que estão estudando; também há visitas a espaços culturais, cinema e circo;

- (23) ainda predominam as aulas de Língua Portuguesa e Matemática; contudo, elas acontecem, na maioria das vezes, no final de todas as aulas;
- (24) há uma quebra brusca no ritmo de passagem de uma disciplina para outra, por exemplo de uma atividade de Ciências, para uma de Língua Portuguesa, sem nenhuma articulação de conteúdos e disciplinas;
- (25) os educandos se sentem muito bem, por terem voltado a estudar após tantos anos fora da escola (de quatro a 46 anos fora da escola);
- (26) a sala é mista, ou seja, trabalha com alfabetização e pós-alfabetização, fato que possibilitou que fossem encontrados alunos ainda em processos iniciais de alfabetização, implicando na dificuldade de articulação didática e de acompanhamento junto a toda classe;
- (27) o educador faz seu planejamento, avaliação e seleção de conteúdos;
- (28) a prática pedagógica denunciou pouca desenvoltura com o ensino a jovens e adultos a partir do entendimento dos pressupostos que a EJA tem, levantados ao longo deste estudo.

Por se tratar de diferentes disciplinas numa mesma sala de aula, isoladamente, foram observadas situações distintas. As aulas envolviam atividades de separação de sílabas, leitura e escrita, com a intenção de envolver os que ainda eram analfabetos.

Durante as observações, não se percebeu atividade direta de leitura e escrita. As atividades também buscavam verificar como eram os traços e a coordenação motora dos alunos a partir da arte.

As aulas de Ciências Sociais giraram também em torno de perguntas e respostas sobre o tema do dia. Como atividade foi apresentado um painel com imagens que representam o patrimônio da humanidade e sua biodiversidade. Desenvolvendo-o com muita superficialidade. O que se seguiu, na verdade, foi uma série de atividades desconexas, com uso de disciplinas (Língua Portuguesa) mal articuladas ao tema da aula. A mesma atividade foi direcionada aos alunos de alfabetização presentes na sala.

Havia, inicialmente, a antecipação do conteúdo provável dos textos, com perguntas e respostas. Em se tratando de uma sala de aula mista (alfabetizados e pós-alfabetizados), sempre havia a queixa de que a dinâmica de aula estava centralizada nos alunos alfabetizados. Não havia, por parte do educador, desenvoltura suficiente para tratar desse fato.

Antes de iniciarmos as intervenções sobre os resultados das observações e entrevistas, é importante frisar que, dadas as circunstâncias de escolha do *locus* de observação e seus atores, alguns pontos comuns foram constatados: (1) o educador constrói suas práticas com bases tradicionais; e (2) segundo o mesmo, não obtém respaldo teórico suficiente para que os docentes possam responder à maioria das inquietações surgidas no cotidiano, isto é, mais precisamente, é a experiência do dia-a-dia que constrói a teoria.

As entrevistas e as observações em sala de aula revelaram outros aspectos semelhantes e pontos divergentes na turma que será, de agora em diante, analisada. Refletiremos à luz dos depoimentos e dos dados empíricos, comparando com o que trazem alguns autores utilizados na fundamentação teórica deste estudo.

Alunos sonolentos, cansados e com pouca disposição para estudar à noite, depois de uma jornada de trabalho, sempre foi e será uma tarefa difícil para todo e qualquer profissional da educação. Não poderia ser diferente com os alunos e com o professor pesquisados neste estudo.

O sujeito cumpre a dupla jornada de estudo e trabalho, tendo atividades cotidianas com pouco tempo para repouso. Tais atividades que exigem dos aprendizes noturnos um esgotamento físico e mental, por mais que estejam dispostos a aprender. Ainda nesse sentido, o educador também é um trabalhador que desenvolve outras atividades durante o dia.

À noite, o mesmo “precisa” estar numa sala de aula, tanto para se aperfeiçoar profissionalmente quanto para se manter financeiramente. Por isso, a relação educação/trabalho é um tema atual, inserido intrinsecamente dentro das relações pedagógicas. Essa constatação é reforçada pela fala do professor:

É impossível você fugir dessa temática, apesar de ser uma temática que tá no papel naquele determinado tempo. Mas é uma coisa que você trabalha naquele dia, e depois, indiretamente, durante as outras, sabe? Todas essas temáticas estão ligadas ao mundo dele. É esse o prisma da EJA, não é?

Nessa perspectiva, tem-se a escola não só como local de estudo, que possibilita a experiência como aprendizagem, na qual o conhecimento se amplia e se reconstrói na interação com os alunos e na sua identificação como trabalhadores. Os sujeitos da pesquisa assumem a teoria presente nas suas práticas como aquelas construídas didaticamente no cotidiano, na experimentação.

O educador aponta que refletir sobre a prática os faz mais críticos. No entanto, para se refletir sobre essa prática, ele precisa também de uma teoria. Essa teoria, a qual o educador se refere, se constrói na prática individual, como um círculo que não se fecha. Prática e teoria estão sempre juntas, pois a prática se baseia numa teoria que vai formar uma nova teoria, que se reflete novamente. Sobre essa questão, Gómez (1997) escreve:

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas e se transmitem de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional. [...] Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores (GÓMEZ, 1997, p. 112).

O professor acredita que o trabalho de sistematização da experiência, a comparação e o relato de boas práticas contribuem para a dinâmica da prática de sala de aula.

Nós temos um trabalho de sistematização da experiência que deve ser feito todas as semanas e, quando a gente vai produzindo esse escrito, chega uma hora, assim, que você diz: “poxa, eu devia ter feito daquele jeito”, tá entendendo? E você devia ter colocado isso na sua ficha, acho que é esse o caminho. Quando você faz a sistematização de suas experiências, avalia, reflete, você propõe mudanças, mudanças práticas, que, dependendo da competência, não sei nem se é competência, acho que é compromisso do professor, porque não adianta você refletir e não ter compromisso, você pode refletir e não ter compromisso. Tem que ser ação-reflexão-ação (Professor Roberto).

Segundo o professor entrevistado, falta à garantia de uma maior efetivação de orientação para a Educação de Jovens e Adultos, mediante pesquisas e desenvolvimento de práticas. Falta também reestruturação na grade do curso. Por isso, muitas vezes, tem-se na experimentação a base teórica que se busca. Assim, se credita a eficiência da prática pedagógica à experimentação, como diz o professor:

Eu diria que foi o cotidiano que me respaldou, a universidade, infelizmente, não supre. Estou cursando a disciplina de EJA e o nosso curso de pedagogia é mais voltado para a Educação Infantil. A disciplina de EJA é dada no final do curso. Mas, mesmo assim, o estágio do curso você cumpre no Ensino Fundamental pela manhã. A prática de EJA é complicada, só no final do curso você vai fazer uma habilitação (Professor Roberto).

Há, na concepção do professor entrevistado, o respeito ao conhecimento prévio dos alunos, mostrando-se um educador articulado com a possibilidade de construção de aprendizagens formuladas pelos próprios alunos. Conforme Freire (1999):

Respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humanidade, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1999, p. 138).

Por sua vez, ao trazer à tona temas do cotidiano (gênero, fome, violência, higiene, doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente trabalho) e como os educandos os representam em suas vidas, amplia-se o leque de informações sociais dos indivíduos. Dessa forma, faz-se com que os conteúdos sejam reforçados no cotidiano. Essa concepção tem na fala do professor, o seguinte respaldo:

Percebe-se que o aluno aprende mais quando a gente traz situações da vida, que ele vivencia no dia-a-dia. Isso nem precisa nenhum teórico vir e dizer, a gente percebe isso na prática da gente. É necessário trazer esse conhecimento do aluno, para sistematizar em sala de aula. Eu não vejo minha prática norteada de forma diferente (Professor Roberto).

Quando perguntado sobre ser educador ou professor de jovens e adultos, o professor acredita que normalmente isso pode acontecer. A diferença se dá, justamente, quando se trazem as proposições Paulo Freire para a explicação do que seja professor-educador. O professor identificou assim:

Para ser educador, é preciso compromisso. Não posso ser apenas um professor, aquele que repassa os conteúdos para o aluno, busco me comprometer com a educação. Pra mim, interessa se os alunos aprendem ou não, ou que não somente executam o que eu pedi. O educador tem que ter paixão, prazer (Professor Roberto).

Basicamente, as aulas se dão, segundo o entrevistado, quando ele conhece a realidade dos alunos, seus problemas, seu mundo do trabalho, suas angústias, quando se começa ir além dos conteúdos. Por isso, deve-se acreditar que seja necessária uma sensibilização para que se

possam desenvolver práticas que despertem as habilidades de pesquisar, de ler, de experimentar, de criar alternativas próprias, de questionar, de conviver com ideias diferentes.

As questões que giram em torno da alfabetização e da pós-alfabetização são sentidas numa perspectiva não só de domínio do código, de conhecer as letras, as sílabas, as palavras. Pensa-se na interpretação, na argumentação. Infelizmente, as observações apontaram que o educador não encaminha seus alunos para além do domínio da leitura e da escrita, pois se centraliza muito nos conteúdos.

Nesses contextos, sintetizando, pode-se dizer que na concepção do professor entrevistado:

- (1) Há a compreensão de que o educador pode fazer uma intervenção pedagógica baseada nos conhecimentos prévios dos alunos, em situações que podem levar à construção ou mesmo à reconstrução de conhecimentos, fazendo com que se compreenda a subjetividade da própria cultura dos alunos, pois é a partir dela que eles se expressam e se constituem;
- (2) Há a possibilidade de análise e reflexão continuada sobre a prática, que permite harmonizar as questões de conteúdos e metodologia aos interesses, necessidades, perspectivas e conhecimentos prévios dos mesmos;
- (3) Há falta de referenciais teóricos adequados à Educação de Jovens e Adultos ofertados ao entrevistado, constituindo este aspecto um elemento que dificulta as práticas de ensino fora da ótica da experimentação e do cotidiano.
- (4) Há também a superação existente nos educandos, onde fica claro que mesmo diante dos problemas existenciais da dura realidade de cada um é importante que não haja restrição por parte da orientação dos educadores tendo em vista que o papel da educação é investir numa formação que possibilite ao indivíduo aprender criticamente participando do trabalho e da vida coletiva.

Numa das aulas pudemos observar o seguinte:

Primeiro houve uma conversa sobre o ocorrido no dia de cada um, posteriormente foram distribuídos pequenos e variados textos. Foi pedido que a partir dos textos entregues, os alunos criassem frases. Percebi que os alunos tinham muitas dificuldades em lidar com textos e determinadas palavras, principalmente as que fogem seu cotidiano.

Apesar de haver um clima de cooperação entre os educandos, as dificuldades eram constantes. Diante das frases criadas, o educador escolheu quatro, para que fossem lidos e soletrados coletivamente. De repente foi colocada no quadro uma estrofe do poema de João Cabral de Melo Neto “Morte e vida Severina”, onde o mesmo fala da igualdade entre os homens, das dificuldades sofridas pelos sertanejos e da maior epidemia que ainda assola o nosso país: “a fome”. Foi feita uma explanação sobre o assunto e em seguida foi aberto um espaço para a participação da turma, onde houve muitas perguntas e respostas sobre o tema abordado. Foram utilizados exemplos do cotidiano. Apesar de o tema ser bastante interessante o professor direcionou para diversas atividades desconexas e mal articuladas. Em seguida passou no quadro uma atividade para os alunos responderem em casa. Após todos retirarem do quadro a atividade de casa, o educador entrou na aula de arte, onde foi pedido para que descrevesse o texto através de um desenho.

Numa outra aula observamos que:

A aula foi iniciada novamente com algumas conversas do cotidiano. Após isso, professor pediu que fizessem desenhos e frases sobre a preservação e conservação do meio ambiente.

Ele deixou claro que aquele seria um trabalho avaliativo de arte. Em seguida colocou uma atividade de português no quadro com ditados, separações silábicas e leitura coletiva das palavras ditadas. Também notei que quando o professor falava em “avaliação” os alunos ficavam com receio, no entanto. Depois disso, professor fez uma quebra brusca da aula e entrou em outra sobre os meios de comunicação explanando o tema sem que os alunos tivessem autonomia de participação.

Num terceiro momento colocou atividades relativas à matemática. Observei que a grande maioria errou ao fazerem suas contas. Como a correção não foi individual e sim coletiva notamos que os que erraram apagaram e responderam observando as respostas colocadas pelo professor no quadro.

Das entrevistas com os alunos pudemos resgitar que:

- (1) Existiu a compreensão unanime dos alunos da necessidade de serem participantes nas aulas e em pesquisa fora da sala de aula, que poderia ser usada como instrumento para absorção do conhecimento e crescimento dos indivíduos como

seres sociais. As análises das entrevistas com os discentes revelam que eles têm a sede constante de serem pesquisadores e indagadores dos assuntos ou competências trabalhadas em sala de aula, contudo em nossas observações verificamos que não existiu a oportunidade na qual os discentes pudessem ser participantes na construção dos próprios conhecimentos;

- (2) Existiu consciência entre os envolvidos da necessidade de aceleração dos conteúdos, pois os mesmos encontravam-se fora da faixa etária e tinham como objetivo urgente inserir-se no mercado de trabalho, demonstrando com isso quando em suas falas expressavam o desejo de aprender a ler com urgência diante de suas necessidades cotidianas;
- (3) Existiu também no decorrer das entrevistas, a satisfação dos discentes com o seu docente, pois elogiaram o trabalho por ele desenvolvido. No entanto, a maior parte deles foi crítico no que diz respeito a uma maior aproximação dos assuntos com sua realidade. As observações no decorrer deste estudo confirmaram o que disseram os aprendizes, pois foi possível verificar que as aulas apareciam repetidas vezes de um mesmo modo, com as competências sendo trabalhadas para toda a turma desconsiderando o nível de conhecimento de cada indivíduo;
- (4) Existiu nos discentes a satisfação em terem retornado aos estudos, expressando o desejo de ler fluentemente, escrever bem, de forma que se apresentavam esperançosos em aprender. Assim, disseram que gostariam de aprender usando as tecnologias, no entanto, a sala de aula não proporcionava tais ferramentas;
- (5) Existiu na percepção dos discentes o olhar de que é preciso pedir ajuda quando não se consegue aprender algo novo sozinho. De tal modo, que a maioria disse que pedia ajuda até conseguir aprender, embora, alguns expressassem permanecer com suas dúvidas de modo a preferir evadir-se da sala de aula. Neste contexto, ficou claro que os alunos se apresentam em sua maioria dependentes do professor para construir sua aprendizagem, o que nos leva a pensar que a sala de aula na qual aconteceu a pesquisa se apresentou num contexto tradicional sem que os alunos se sentissem autônomos de sua aprendizagem;
- (6) Existiu na percepção dos aprendizes entrevistados a visão de que o docente era receptivo, sendo agradável a todos, pois diariamente o mesmo procurava ser gentil

com os discentes. Desse modo, a maioria descreveu que professor como alguém que ensinava muito bem e para a vida.

- (7) Existiu na concepção dos alunos entrevistados a compreensão da necessidade de que as tecnologias poderiam contribuir para seus aprendizados, de maneira que colocaram sentir falta destas ferramentas. Sendo assim, ficavam impossibilitados de fazerem pesquisas na internet, pois não possuíam computador. Apenas um dos entrevistados referiu que tinha computador e que não sabia manusear.
- (8) Existiu de modo unânime por parte dos discentes entrevistados a compreensão de que não se constituíram sujeitos pesquisadores. Nesses aspectos, os mesmos ponderaram também que a prática pedagógica na sala de aula na qual se encontravam a estudar não tinha características inovadoras.

Nesses direcionamentos, é possível se considerar diante das entrevistas que há consciência que o cenário para uma aprendizagem seria eficaz se, partindo do contexto existencial, não fosse apenas uma repetição sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de ideias sobre o seu mundo, onde para o educando aprender é um ato de sobreviver à realidade concreta. E, isso só é possível se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade e do estímulo para construção do seu próprio conhecimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuraremos direcionar nossos primeiros esforços no sentido de buscar um entendimento sobre quais foram ou são os elementos que propiciaram e ainda propiciam o desenvolvimento da escrita e da tecnologia.

Considerando a visão de muitos pensadores da educação, tais como: Montessori e Papert, cuja crença em que os instrumentos ou tecnologias associados ao ensino podem resultar num comprometimento maior com a aprendizagem, visto que a partir da empatia com o recurso a ser utilizado e interação com esses novos materiais surge ou estimula-se o prazer da busca do conhecimento.

Para Papert, é preciso que o aprendiz seja conquistado, que se desperte nele o interesse pelos instrumentos ou métodos do aprendizado para que a partir da utilização destes, o mesmo possa desvincular-se das fronteiras limitadoras da educação tradicional que condiciona o aluno a um ser depositário de conhecimento, através do professor, seu depositante, conforme a teoria da educação bancária de Paulo Freire, onde o aluno seria apenas um receptáculo do conhecimento, em seus estudos críticos contrários ao modelo de educação dos sistemas capitalistas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1983, p.68), afirma em crítica clara à educação bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Apresentando-se como um pensador que também não julga que os alunos ou aprendizes sejam apenas receptáculos do saber, Papert após estudos sobre a teoria de Piaget, e apesar de concordar com alguns aspectos de seus fundamentos, defende a teoria que

reconhece o pensamento que o construtivismo seja uma caminhada que se ergue a aprendizagem através de módulos, e que não considera as circunstâncias em que o aprendiz está inserido ou envolvido. Partilhando neste aspecto com a teoria de Piaget, no entanto, acrescenta ao pensamento dele a consideração de que o aprendizado acontece de modo mais efetivo, quando o aluno está comprometido em edificar seu conhecimento em algo que seja de seu interesse.

Por ressaltar mais o aprendizado como prática do que em capacidades universais, a teoria de Papert contribui com um modelo para que se possa estudar a função da inteligência ao adquirir o conhecimento no dia-a-dia relacionando-a a uma abordagem científica.

É necessário levar em consideração, que cada indivíduo possui especificidades próprias, e se ignorarmos essas diferenças, indubitavelmente perderemos a capacidade de evoluir, de encontrar modelos mais adequados a essas novas gerações, cujo aprendizado tem se apresentado desestimulado com os meios tradicionais.

Os sujeitos, “os alunos”, desenvolvem-se através da experimentação de várias maneiras de ensino e aprendizagem, onde cada um determina o meio que mais se adéqua a seu estilo pessoal. Inseguranças e frustrações são percalços que acontecem no caminho até que se consiga definir um novo instrumento ou a adequação dos instrumentos ou teorias existentes num modelo híbrido que atenda as necessidades destes.

A Educação de Jovens e Adultos possui características próprias que requerem uma técnica metodológica diferenciada e inovadora. Com a perspectiva da reflexão, este estudo pretendeu, por ora, apontar a abrangência da necessidade de construção de indivíduos interessados na sua própria emancipação. Entende-se, por fim, que uma orientação para a prática reflexiva auxilia no desenvolvimento da sensibilidade para se entender os aspectos educacionais (a escola), bem como a dimensão teórica - prática da ação pedagógica.

É preciso direcionar o educando a partir dos seus conhecimentos prévios e práticas vivenciadas para que o mesmo desenvolva seu conhecimento e habilidades. Para esse acontecimento é necessário que haja um respaldo teórico básico na Educação de Jovens e Adultos. Isso implica também em considerar as formações políticas, culturais, intelectuais e humanas no perfil dos envolvidos no processo.

Os saberes acumulados ajudam a guiar, a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a “teorizar a experiência”.

Por esse motivo, pensar na inovação pedagógica é pensar em melhoria da aprendizagem, o dia-a-dia da sala de aula, os saberes construídos institucionalmente. É preciso que se leve em conta o papel de cada aluno dentro de seu cotidiano familiar e social.

A hipótese da necessidade de inovação pedagógica dentro da Educação de Jovens e Adultos transparece diante dos dados coletados como uma necessidade básica e urgente dos quadros educativos que se apresentam no combate ao analfabetismo de jovens e adultos. Isso porque, por meio do entendimento de fundamentos teórico-metodológicos, podem ser melhor compreendidos no processo de aprendizagem desses alunos.

Dessa forma entendida, a prática reflexiva parece ser uma das atitudes mais viáveis para a melhoria das práticas pedagógicas, seja para satisfazer as necessidades de aprendizagem diárias ou para reavaliar a sua própria prática. A prática deve vir de sua experiência em sala de aula, desencadeando-se no seu maior aprofundamento.

A chance que nos é dada diariamente pelos fatos vivenciados em sala de aula ajuda na reestruturação e na sistematização de novas aprendizagens.

No entanto, no decorrer desta pesquisa ficou claro que essa inovação não vem sendo praticada, pois ao observar e avaliar os métodos ainda empregados é visível a falta de credibilidade no potencial dos educandos no âmbito do desenvolvimento de suas habilidades tendo apenas uma base e incentivo para o mesmo desenvolver sua aprendizagem. No caso desta pesquisa o educando não está sendo visto como um ser global para quem é necessário investir no desenvolvimento e aprimoramento das suas diversas capacidades, dando subsídios para a quebra de paradigmas dominantes que por serem extremamente rígidos impedem o desenvolvimento da humanidade.

Finalizo esta reflexão formulando o desejo de que a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos consiga romper com o paradigma fabril ainda vigente e se torne mais engajado com as novas modalidades de funcionamento, propostas pela Inovação Pedagógica.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Um reflexo fiel da escola**. Revista Nova Escola, Abril Cultural, ano XVI, n.147, p. 23-25, nov 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANDRÉ, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, São Paulo, n. 68 dez/99.

ANDRÉ, Marli (org), ROMANOWSKI. Joana. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Serie Estado do conhecimento. Brasília-DF, MEC/Inep/Comped. 2002

ASSMANN, Hugo. (Org). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, Vozes, 2007.

BEISIGEL. Celso de Rui; **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. São Paulo: Alfa e Ômega, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE. N. 009/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º segmento do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares em Ação para a EJA**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº 11, de 26 de Outubro de 2000**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 01, de 05 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministério da Educação em julho de 2000. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

CARDOSO, Ana Paula; **Educação e Inovação**. 1997. Revista Millenium, nº 6. Disponível em [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_apc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm). Acesso: 25 Jan. 2012

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, vol. 1, 2010.

CATANI, Denise Bárbara; GALLEGO, Rita de Cássia. **Avaliação.** São Paulo: Unesp, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as Empresas.** São Paulo: Atlas, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa.** Educação em Revista, n. 15 p.21-29 jun. 1992. INEP.

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1979.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.); BARRIGA, Angel Díaz. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?—Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIAS, Izabel Maria Sabino; **Inovação, mudança e Cultura Docente.** Brasília: Líber, 2006.

FÁVERO, Osmar. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em revista.** Belo Horizonte, nº 30, dez/99.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia Maria. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense.** Educação em revista, Belo horizonte, n. 30 dez. 99.

FINO, Carlos Nogueira. **Um exército de professores sem escola: os que estão lá dentro que se cuidem.** 2002. In Actas do VII Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural). Évora: Universidade de Évora (in press).

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação (em educação).** In: V COLÓQUIO CIE-UMA PESQUISAR PARA MUDAR (A EDUCAÇÃO). **Anais.** Funchal: Universidade da Madeira,

2011. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf)>. Último acesso: 13 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso: 02 abr. 2013

\_\_\_\_\_. Inovação e invariante (cultural). In RODRIGUES, Liliana; BRAZÃO, Paulo (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas.** Funchal: Grafimadeira, 2009. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf> Último acesso: 06 mar. 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Sergio Roberto K. **O construtivismo e a educação.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir; *Peagogia da Terra.* São Paulo, Petrópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GELPI, Ettore. Reflexões de um clérigo errante: uma entrevista com Ettore Gelpi concedida a Timothy Dennis Ireland. **Temas em educação**, nº 7/8. João Pessoa. PB, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. A prática pedagógica do professor de ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos. In: MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores de EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** São Carlos: Universidade federal de São Carlos, 1999.

HADDAD, Sérgio. **Formação de Educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** *Educação e sociedade*, São Paulo, ano XX nº 68. Dez. 1999.

HADDADA, Sergio; RIBEIRO, Vera Masagão. Pós-alfabetização **na América latina**: algumas reflexões. **Alfabetização e Cidadania**, ano 1, número 1, outubro, 1994. RAAB. Brasil.

KUHN, Thomas Samuel. **As estruturas das revoluções científicas**. 9. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LETRAMENTO. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica: Enopesquisa-Formação**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Difel, 1985, v. 1.

MONTESSORI, Maria do homem. 3º ed. Rio de Janeiro: Portugália, 1949.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: Edufal/Comped/INEP, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes, 2002.  
PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática.** ed. Revisada, Ed. Artmed. Porto Alegre, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite a viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento.** In.: **Aprendizagem e conhecimento.** Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2001

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Bento Duarte da. Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino: audiovisual/rendimento da aprendizagem/democratização do ensino. In SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro (org.). Braga: **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, CEEP/UM. p. 313-331, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOUSA, Jesus Maria. **Trabalhar com cenários do futuro**. 2002. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/SPE/6Trabalharcomcenariosdefuturo.pdf>. Acesso em: 26. Fev. 2012.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**, 2007. In Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/ formação: Novos espaços, culturas e saberes". Edição em CD-ROM. Disponível em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado\\_IP.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado_IP.pdf). Acesso: 03 abr. 2013.

SOUZA, João Francisco de. **Educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo**. Recife: Nupep/Ufpe/Bagaçó, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: 1992.

TFOUNI, Leda Verdiana. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Ribeirão Preto: Ed. Pontes, 1988.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **Criando uma Nova Civilização: a política da terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**, traduzido por Marcos A.M. Matos; SP: Editora Artenova s.a, 1972.

VALENTE, José Armando. **O professor no ambiente Logo, formação e atuação - O papel do professor no ambiente Logo**. Campinas: UNICAMP/ Neide, 1996.

VAZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER. Kenneth. **Novos Caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

A elaboração do diário de campo prendeu-se com a necessidade de complementar a análise a que esta dissertação se propõe, assinalando os aspectos indispensáveis a serem observados, assim como: relação professores e alunos; alunos e sala de aula; relação da equipe docente; discursos, práticas realizadas e outros momentos no cotidiano escolar. Esse processo realizou-se em uma turma de EJA – fase II (4º e 5º ano do ensino fundamental), na escola Municipal Luiz Corrêa de Araújo no município de São Lourenço da Mata- PE, no decorrer do ano de 2012 o horário era das 18h 49 min. às 21h 40 min.

A sala era composta por 14 alunos e um professor, alunos com faixa etária entre 18 a 65 anos.

#### O primeiro dia da visita

A aula de hoje iniciou com a minha apresentação para a turma, direcionada pelo professor. Falamos do objetivo da minha visita, e o período que ira acompanhar a turma, em seguida partiu-se para uma conversa informal entre alunos e professor, sobre os noticiários mais recentes divulgados nos meios de comunicação, houve uma participação coletiva, notei que o teor da conversa fazia parte da realidade social de cada um, essa conversação durou aproximadamente 20 minutos.

O professor pediu para que todos abrissem os cadernos para fazer a correção da atividade proposta na aula anterior, com atividade de matemática. Ele passou de carteira em carteira dando um visto sem se preocupar se responderam corretamente, apenas preocupou-se se haviam feito ou não. Em seguida direcionou-se ao quadro para fazer a correção coletiva. Notei que a grande maioria havia errado. As contas eram de adição e subtração. Ao acabar a correção entrou direto para língua portuguesa utilizando um texto que falava sobre alimentação e saúde sem identificação do autor e obra. Entregou uma cópia para cada um. Fez uma leitura em voz alta para que eles acompanhassem, onde muitos ainda não conseguiam identificar as palavras que estavam sendo lidas. Logo ao término da leitura mais uma vez foi utilizado o quadro para passar uma nova atividade a ser respondida, a partir do texto lido em sala.

Todos procuraram responder tendo uns desempenhos melhor que outros. Em seguida foi aberto um tempo para um debate com relação ao assunto proposto no texto, a grande maioria participou. Posteriormente passou uma atividade na qual as perguntas foram direcionadas individualmente, e cada um respondeu conforme entendeu o texto.

Percebi que muitos alunos não têm estímulo para desenvolver suas atividades. Por terem uma jornada de trabalho extensa chegam muito cansados, e outros até cochilam em sala de aula.

Neste dia os recursos utilizados na aula foram apenas quadro e giz.

### **O segundo dia da visita**

O professor iniciou a aula com uma conversa sobre os fatos ocorridos durante o dia de todos, foram ditas várias coisas, porém todos falavam o que havia acontecido em seu trabalho. Após pediu para que abrissem o caderno de ciências e que copiasse do quadro uma atividade. Em seguida deu uma explanação sobre do que se trata a atividade e pediu que eles respondessem ao decorrer da aula. Percebo que uma boa parte dos alunos tem dificuldade na escrita e na leitura. Enquanto eles respondem o professor os auxilia individualmente. Após os mesmos terem respondido a atividade proposta, o professor começa a correção coletiva usando quadro e giz e avisa que o assunto dado será cobrado na próxima avaliação. Ao término dessa correção já entra com uma nova atividade de língua portuguesa, onde o professor entregou uma lista de nomes de alimentos que costumam encontrar no supermercado. Em seguida, colocou no quadro as palavras uma abaixo da outra no quadro e fez uma leitura coletiva soletrando as sílabas.

Com as palavras descritas no quadro fez várias atividades como: leitura, separação silábica, formação de novas palavras com as sílabas escritas e criação de frases. No final da aula o professor corrigiu a atividade individualmente analisando a escrita e a separação de sílabas.

É nesse dia que eu começo com as entrevistas, conseguir desenvolver com três alunos, os mesmos ficaram satisfeitos em participar.

### **O terceiro dia da visita**

O professor começou a aula conversando sobre o dia dos alunos e justificou-se para mim dizendo que sempre começava as aulas com uma conversa informal para dá tempo de todos os alunos chegarem e acompanha o assunto do dia. Após a conversa fez um ditado de palavras utilizando algumas da lista da lista de compras que entregou no dia anterior. Em seguida fez a correção coletiva no quadro e junto com a turma leu as palavras soletrando as sílabas.

Mandou que os alunos criassem uma frase para cada palavra do ditado. Deu o visto sem fazer a correção e nem analisar a coerência das mesmas. Logo começou uma aula de Matemática utilizando ainda a lista de compra, onde pediu que eles colocassem preços nas mercadorias da lista, conforme o preço atual de mercado. Em seguida pediu que eles colocassem a quantidade de cada item e multiplicasse a quantidade pelo valor de cada mercadoria.

Alguns tiveram um pouco de dificuldade em multiplicar fazendo a relação quantidade entre quantidade e valor. Em seguida foi exposto no quadro figuras de cédulas e moedas para que eles identificassem o valor. Todos participaram e mostraram que conhecem o valor da sua moeda.

Antes do término da aula conseguir entrevistar mais dois alunos, eles participaram ativamente.

### **O quarto dia da visita**

Primeiro houve uma conversa sobre o ocorrido no dia de cada um, posteriormente foram distribuídos pequenos e variados textos. Foi pedido que a partir dos textos entregues, os alunos criassem frases. Percebi que os alunos tinham muitas dificuldades em lidar com textos e determinadas palavras, principalmente as que fogem seu cotidiano.

Apesar de haver um clima de cooperação entre os educandos, as dificuldades eram constantes. Diante das frases criadas, o educador escolheu quatro, para que fossem lidos e soletrados coletivamente. De repente foi colocada no quadro uma estrofe do poema de João Cabral de Melo Neto “Morte e vida Severina”, onde o mesmo fala da igualdade entre os homens, das dificuldades sofridas pelos sertanejos e da maior epidemia que ainda assola o nosso país: “a fome”. Foi feita uma explanação sobre o assunto e em seguida foi aberto um espaço para a participação da turma, onde houve muitas perguntas e respostas sobre o tema abordado. Foram utilizados exemplos do cotidiano. Apesar de o tema ser bastante interessante o professor direcionou para diversas atividades desconexas e mal articuladas. Em seguida passou no quadro uma atividade para os alunos responderem em casa. Após todos retirarem do quadro a atividade de casa, o educador entrou na aula de arte, onde foi pedido para que descrevesse o texto através de um desenho.

### **O quinto dia da visita**

O professor deu início a aula, com uma conversa informal que levou cerca de 20 minutos. Em seguida começou com a aula de Ciências apresentando um painel que mostrava imagens sobre o patrimônio ambiental brasileiro. Perguntou para os mesmos se já ouviram falar dos lugares que constavam no mural. O que eles sabiam sobre esses lugares. Em seguida distribuiu um texto para que fosse lido coletivamente. Depois foi feito comentários a cerca do principal assunto que era a preservação e a proteção do meio-ambiente, o qual é um direito de todos regido pela constituição brasileira. Destacou no painel as áreas consideradas Patrimônio da Humanidade, como a Serra Capivara e a Floresta Amazônica. Mostrou também a sua biodiversidade, incluindo a fauna e a flora. Após essa explanação o professor pediu que cada um fizesse um breve comentário. Foi pedido que os alunos criassem uma frase visando à atitude básica que o ser humano tem que ter, com relação à preservação e conservação do meio ambiente e sua biodiversidade. Ao concluírem suas frases o professor pediu que lessem em voz alta. Depois foi solicitado que cada um abrisse o caderno de matemática. Foi feita uma atividade no quadro, eram contas de subtração. Pediu que todos respondessem. Em seguida fez a correção coletiva.

Nesse dia conseguir fazer mais uma entrevista com um dos alunos.

### **O sexto dia da visita**

A aula foi iniciada novamente com algumas conversas do cotidiano. Após o professor pediu que fizessem desenhos e frases sobre a preservação e conservação do meio ambiente.

Ele deixou claro que aquele seria um trabalho avaliativo de arte. Em seguida colocou uma atividade de português no quadro com ditados, separações silábicas e leitura coletiva das palavras ditadas. Também notei que quando o professor fala em “avaliação” os alunos ficam com receio, no entanto. Após o professor fez uma quebra brusca da aula e entrou em outra sobre os meios de comunicação explanando o tema sem que os alunos tivessem autonomia de participação.

E um terceiro momento colocou atividades relativas à matemática. Observei que a grande maioria errou ao responderem suas contas. Como a correção não foi individual e sim coletiva. Notamos que os que erraram apagaram e responderam observando as respostas colocadas pelo professor no quadro.

Neste dia conseguir entrevistar mais um educando.

### **O sétimo dia da visita**

O professor iniciou a aula de hoje novamente com conversas até que a maioria da turma chegou, em seguida pediu que todos abrissem os seus cadernos de matemática e copiassem umas contas de adição e subtração. Segundo o mesmo o que objetiva-se nessa atividade é construir e organizar os fatos básicos da relação que existe entre adição e subtração. Pediu que todos respondessem. Passou a dar o visto nos cadernos e fez uma correção coletiva, observei que alguns ficaram com dúvidas, em entender a relação entre a adição e subtração.

Acredito que os alunos não conseguem aprender pelo fato de não ter oportunidade de criar ou utilizar seus próprios conhecimentos, não havendo assim, nenhum tipo de inovação pedagógica o que é aplicado são métodos e recursos antigos.

Após o termino da correção coletiva, o professor pediu que abrissem os cadernos de português quebrando rapidamente a aula anterior. Passou uma sequencia de atividades que teve como objetivo conduzir os estudantes na análise de sílabas que possuem a letra H. Entre as atividades propostas havia ditado de palavras, separação silábica. Em seguida fez uma breve explanação, colocando no quadro palavras com a letra H. Pediu para que lessem em voz alta considerando que eles entendessem que o H não tem som. No decorrer da aula ficou entendido que o H no inicio de algumas palavras não tem som, e que ao lê-las começam pela vogal seguinte da letra H. Foi pedido que todos respondessem a atividade em sala para em seguida ser feito a correção.

Nesse dia a atividade estendeu-se até o termino da aula, ficando assim para a correção ser realizada na próxima aula daquela respectiva disciplina.

### **O oitavo dia da visita**

Iniciou com o professor pedindo para que todos abram o caderno para dá visto e fazer a correção coletiva da atividade sugerida na aula anterior. Durante a correção pôde-se observar a dificuldade de alguns em assimilar o assunto dado. Em seguida o professor mais uma vez explanou o assunto da mesma maneira da aula anterior.

Em nossas observações podemos considerar que os alunos não têm incentivos para desenvolver suas capacidades como um pesquisador, pois a prática pedagógica não dá subsídio para que o mesmo desenvolva seu próprio conhecimento e suas habilidades.

No segundo momento da aula deu-se início a uma nova atividade. Foi passado um questionário para ser respondido começando na sala de aula e terminado em casa.

Abriu-se uma grande polêmica acerca do assunto sobre a necessidade da escola ter uma sala de informática com computadores disponível para o acesso de todos, no entanto ficou claro que apenas dois ou três já tiveram um contato com um computador fora de escola.

Assim, percebo que o professor não tem a preocupação de trabalhar levando em conta o ritmo de aprendizagem de cada um, onde o mesmo dá uma mesma aula para todos independente do nível de aprendizagem sem que apresente uma prática pedagógica diferenciada.

Nesse dia conseguir entrevistar mais um dos alunos.

### **O nono dia da visita**

A aula iniciou-se com uma conversa informal. Em seguida o professor entrou nos assuntos que abordavam o questionário da aula anterior. Foram feitas várias perguntas sobre do assunto. Diante do exposto o mesmo abordou cada questão dando ênfase ao que havia de mais importante nas questões. Ao término dessa primeira parte da aula foi distribuído um pequeno texto ilustrativo que tinha como título “De olho no preço” o mesmo ilustrava e falava de preços de determinadas mercadorias indispensável no nosso dia-a-dia. Foi feita uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura coletiva. Infelizmente o bairro ficou sem energia elétrica, e como a escola é desprovida de recursos, não tinha gerador para manter a escola funcionando, então os alunos foram liberados, ficando para dá continuidade as atividades na aula posterior.

### **O décimo dia da visita**

O professor iniciou a aula voltando ao assunto da aula anterior, onde mais uma vez ocorreu uma breve explanação sobre o texto. Passou uma atividade de matemática que foi escrita no quadro para que todos pudessem copiar. Percebo que quando a aula é voltada para quadro e giz, os mesmos têm mais dificuldades de absorver o conteúdo, diferentemente de quando a aula é ilustrativa. O professor determinou vinte minutos para todos responderem, para em seguida fazer a correção. Durante o período de espera pra que todos resolvessem os problemas observei as dificuldades de cada um, mais uma vez enfatizo que é pelo fato do educador não dá espaço nem estimular que os educandos construam seus próprios conhecimentos, o que se faz necessário em toda e em qualquer aula.

Ao seguir com a aula fez a correção da atividade proposta e deu início a uma nova atividade de matemática, desta vez criou algumas situações problemas que os alunos se deparam no dia-a-dia, neste momento a aula mudou um pouco. Percebi que ao falar os alunos conseguem resolver os problemas proposto, porém ao passar para o papel tudo mudava. As dificuldades ficavam cada vez mais aguçadas. Deixo claro que no decorrer dessas visitas, consegui colher dados suficientes: como entrevistas com professor e alunos, gravadas, onde

de acordo com o combinado com os sujeitos da pesquisa as mesmas foram posteriormente destruídas e anexadas a minha pesquisa de forma escrita.

Concluo que a inovação pedagógica é a proposta que busca suprir as lacunas oriundas de um modelo de ensino apoiado no passado visualizando a escola como um espaço que ainda não evoluiu. Nesse sentido, materializando-se em uma instituição que parece descontextualizada em relação ao todo social e as aspirações humanas, tendo em vista que não é capaz de preparar os sujeitos para as possíveis situações que o futuro reserva.

**ANEXOS****ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSOR**

CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DA  
MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIVANIA FREIRE DOS SANTOS ROCHA**

COLÉGIO: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

**A ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA EJA TERÁ AS  
SEGUINTEs QUESTÕES DE RESPOSTAS ABERTAS:**

Qual a sua formação?

Magistério comecei, também o curso de pedagogia, porém precisei tranca-lo para trabalhar, pois os professores no Brasil ganham pouco.

Qual o seu tempo de atuação na EJA?

Nove anos

O que representa para você trabalhar na EJA?

Sinto muita satisfação em poder contribuir com a aprendizagem de jovens e adultos.

Você se sente motivado trabalhando na EJA?

Sim

Você acredita precisar de conhecimentos diferenciados dos demais educadores quando atua na EJA?

Um pouco porque ele tem uma bagagem de vivencia maravilhosa, porém tem dificuldade de assimilar informações formais.

O que você considera mais importante ensinar na EJA?

A leitura, pois mesmo na fase II alguns dos alunos ainda não são alfabetizados e os que leem ler mal.

Como você inicia sua aula na EJA?

Sempre com uma conversa sobre um pouco do dia a dia dos alunos e também sobre o assunto a ser dado na aula do dia.

Como você recebe os alunos em cada aula? E um aluno novo?

Tentando descobrir o que eles, mas gostariam de aprender e quase sempre a resposta é a mesma: Ler fluentemente e interpretar, este é o objetivo maior dos meus alunos.

Como você atua quando um aluno não realiza o solicitado durante um trabalho pedagógico?

Respeito à posição do mesmo, pois deve esta com algum problema.

Como percebe sua pratica pedagógica?

Acho que é suficiente para os alunos aprenderem. Faço o que posso para que haja aprendizagem.

Você se considera um professor inovador?

Não.

Você faz uso das tecnologias tais como computadores etc. nas suas aulas?

Não, pois na escola só tem um e é na secretaria onde os alunos não tem acesso.

Você considera que o uso das tecnologias pode contribuir para a formação de seus alunos?

Sim.

Você costuma salientar o aprendizado dos alunos?

Sim.

De que forma você apresenta para seus alunos da EJA um trabalho pedagógico novo?

Da mesma forma que apresento os das aulas anteriores (através de cartazes, quadro, giz, leituras individuais e coletivas).

Como você reage quando um aluno da EJA interfere no andamento do trabalho pedagógico?

Fico um pouco chateado e contorno a situação da forma que acho melhor para o momento.

Como você costuma encerrar sua aula diária na EJA?

Avisando que no dia seguinte se alguns deles tiverem algumas perguntas a fazer sobre o assunto responderei da melhor maneira possível.



**ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA ALUNOS**

CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DA  
MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIVANIA FREIRE DOS SANTOS ROCHA**

COLÉGIO: \_\_\_\_\_

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

**A ENTREVISTA DIRECIONADA AOS ALUNOS DA EJA TERÁ AS SEGUINTESS  
QUESTÕES DE RESPOSTAS ABERTAS:**

- Data de nascimento:
- Tempo que ficou fora da escola?
- O que você acha que é preciso para estar estudando na Educação de Jovens e Adultos?
- O que fez você procurar a Educação de Jovens e Adultos?
- Como você se sente retornando a escola e na Educação de Jovens e Adultos?
- O que você gostaria de aprender na Educação de Jovens e Adultos?
- De que forma você aprende melhor ou gostaria de aprender?
- Como você se sente quando aprende algo novo na EJA?
- Como você reage quando não consegue aprender algo novo apresentado pelo seu professor da EJA?

- Como você acha que os professores da EJA deveriam ensinar?
- Como o seu professor recebe vocês alunos da EJA?
- Como o seu professor inicia a aula na EJA?
- Quais palavras descrevem os professores da Educação de Jovens e Adultos? O que você acha dele no aspecto da prática pedagógica?
- Você acha que a Educação de Jovens e Adultos ensina para a vida?
- Qual o seu sonho de vida?
- Sente falta do uso de tecnologias no ensino durante as aulas?
- Você utiliza para pesquisas a internet? De que local?
- Você se considera um aluno investigador? Faz pesquisas?
- Você acha o ensino na sua classe inovador?

### **Respostas dos alunos**

#### **1ª Aluno**

- 02/06/1955
- 46anos.
- Vontade de aprender ler para ler a bíblia.
- A idade e a vontade de aprender.
- É a primeira vez que estudo e estou gostando muito.
- Ler a bíblia e escrever corretamente.
- Quando alguém mim ensina.
- Muito feliz.
- Peço ajuda ao mesmo até conseguir.
- Do jeito que ele ensina.
- Muito bem.
- Com uma conversa.
- Ele é ótimo e ensina muito bem.
- Sim.

- Ler bem.
- Sim.
- Não, não tenho computador nem sei mexer.
- Não é a primeira vez que estudo e até agora não fiz nenhuma pesquisa.
- Não.

## **2º Aluno**

- 07/03/63.
- 40 anos.
- Saber alguma coisa.
- A idade.
- Mim sinto bem, porém gostava mais quando estudava pela manhã.
- Informática.
- Quando alguém mim ensina e gostaria de aprender usando o computador.
- Sinto que estou evoluindo.
- Só sossego quando aprendo.
- Do jeito que ele ensina.
- Muito bem.
- Com conversas.
- Ele é ótimo e ensina muito bem.
- Sim.
- Ser jogador de futebol.
- Muito.
- Sim, na minha casa.
- Não, não.
- Não.

## **3º Aluno**

- 15/02/1967.
- 15 anos.
- Força de vontade.
- A necessidade de aprender, eu não sabia de nada.
- Muito feliz.
- Ler e escrever bem.
- Quando o professor mim ensina.
- Muito feliz.
- Peço ajuda ao mesmo até conseguir.
- Do jeito que ele ensina.
- Muito bem.
- Com uma conversa.
- Ele ensina muito bem.
- Sim.

- Tirar a carteira de motorista, pois tenho carro, dirijo bem, porém não consigo tirar a carteira porque ainda não aprendi ler bem ainda.
- Sim, na escola deveria ter computador.
- Não.
- Não, até agora não fiz nenhuma pesquisa.
- Não.

#### **4ª Aluna**

- 29/06/48.
- 31 anos.
- Fazer a matrícula e ir para escola.
- Não queria ficar em casa e resolve voltar a estudar.
- Muito feliz.
- Ler e escrever bem e aprender matemática que acho muito difícil.
- Quando o professor mim ensina.
- Muito feliz.
- Não mim aperreio, pego minhas coisas e vou embora.
- Do jeito que ele ensina.
- Muito bem.
- Conversando.
- Ele ensina muito bem.
- Sim.
- Aprender matemática.
- Sim, na escola deveria ter computador.
- Não.
- Não, até agora não fiz nenhuma pesquisa.
- Não.

#### **5ª Aluna**

- 04/02/74.
- 13 anos.
- Força de vontade.
- Queria aprender.
- Muito feliz.
- Ler e escrever bem.
- Quando estou na escola e o professor mim ensina.
- Muito feliz.
- Peço ajuda ao mesmo até conseguir.
- Do jeito que ele ensina.
- Muito bem.
- Com uma conversa.
- Ele é ótimo e ensina muito bem.
- Sim.
- Chegar à faculdade.
- Sim, na escola deveria ter computador e aprendizagem seria completa.
- Não.

- Não.
- Não.

### **6ª Aluna**

- 16/08/76.
- 9 anos.
- É preciso dedicação e força de vontade.
- Para conseguir resolver minhas coisas, sozinha como: pegar ônibus, ler receitas e fazer contas.
- Satisfeito e esperançosa.
- Ler, escrever e fazer contas.
- Quando o professor me ajuda ler e fazer as atividades.
- Inteligente.
- Peço ajuda ao professor e ele me ensina.
- Com mais recursos, exemplo: com computador.
- Com alegria e satisfação.
- Com uma conversa informal.
- Dedicação e compromisso. Bom, porém a escola não tem muitos recursos.
- Sim.
- Me formar na faculdade.
- Sim, na escola deveria ter varias tecnologias, porém não tem nenhuma.
- Não tenho computador e na escola também não tem.
- Ainda não, só de letras e palavras em livros.
- De jeito nenhum.

### **7ª Aluno**

- 16/08/95.
- 3 anos.
- Oportunidade e ter hora de largar do trabalho.
- Vergonha de não ter uma formação.
- Esperançoso e com vergonha por está atrasado.
- Aprender a ler e escrever corretamente.
- Quando o professor explica bem devagar utilizando o quadro.
- Feliz.
- Peço ajuda a todos da sala.
- Com computador, televisão, vídeo, etc.
- Com alegria.
- Com uma conversa e explicação.
- Dedicação. Mais ou menos.
- Claro.
- Ficar inteligente e rico.
- Sim.
- Não tenho computador.
- Não.
- Não.

**8º Aluna**

- 27/01/69.
- 20 anos.
- Força de vontade de aprender.
- Quero aprender ler melhor, pois leio muito pouco.
- Mim sinto bem.
- Informática.
- Quando alguém mim ensina e gostaria de aprender usando o computador.
- Sinto que estou ficando inteligente.
- Insisto até aprender.
- Como ele ensina só que com mais recursos.
- Muito bem.
- Com conversas.
- Amigo e companheiro. Bom.
- Sim.
- Ser importante na sociedade.
- Muito.
- Sim, na lan house.
- Não.
- Não.

**9º Aluno**

- 31/08/1977.
- 8 anos.
- Força de vontade.
- A necessidade de aprender, eu não sabia de nada.
- Muito feliz.
- Ler e escrever bem.
- Quando o professor mim ensina.
- Muito feliz.
- Peço ajuda ao mesmo até conseguir.
- Gosto de como meu professor ensina.
- Bom.
- Com uma bela conversa.
- Ele ensina muito bem.
- Sim.
- Tirar a carteira de habilitação para dirigir.
- Talvez.
- Não.
- Não, nunca fiz pesquisa na escola.
- Não.

**10ª Aluno**

- 16/12/61.
- 18 anos.
- Força de vontade.
- Queria aprender.
- Muito feliz.
- Ler e escrever.
- Com acompanhamento do professor.
- Muito feliz.
- Peço ajuda.
- Do jeito que ele ensina.
- Bem.
- Com atividades.
- Ele é ótimo.
- Sim.
- Conseguir aprender ler.
- Sim, mas tenho medo, pois nunca peguei em um computador.
- Não.
- Não.
- Não.



**ANEXO C – FOTO DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ CORRÊA DE ARAÚJO E DA  
PLACA DE INAUGURAÇÃO DA ESCOLA**





**ANEXO D – FOTOS DA TURMA COM O PROFESSOR**