

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA DIVERSIDADE

Marilélia do Rocio Milléo Matos¹

RESUMO

A educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da Educação Básica, atende a um perfil de educandos diversificados e heterogêneos. É comum os professores, por estarem inseridos nesse cotidiano escolar, retratarem uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo de ensino/ aprendizagem de qualidade e transformador. Este artigo tem como foco da pesquisa os docentes do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEEBJA-UEPG) e que atuam nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Uma pesquisa-ação norteou os estudos e as oficinas, fornecendo subsídios teóricos e práticos para dar suporte ao professor em sua prática docente. Os resultados configuram-se na figura do educador que deve ser estimulado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a tomar para si conhecimentos já elaborados e ser capaz de ressignificá-los em sua prática pedagógica.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos. Docentes. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The Youth and Adults Education, as a method of Basic Education, serves a diverse profile of students and heterogeneous. It is common the teachers, because they were involved in daily school life, portraying a reality of insecurity, fear, distress and feel unable to give an account of teaching and learning quality and manufacturing. This article focuses on the research faculty of the Center of Basic Education for Young and Adults in the State University of Ponta Grossa (CEEBJA-UEPG) and who work in the Actions Pedagogical Decentralized (APEDs). An action research was the focus of studies and workshops, providing theoretical and practical subsidies to support teachers in their teaching practice. The results are configured in the shape of an educator who should be encouraged to reflect on their practice, to organize their own theories, to take each other knowledge already developed and being able to them new significance in their teaching.

Key words: Youth and Adult Education. Teachers. Pedagogical practices.

¹ Pedagoga do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, formada em Pedagogia e Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialista em Magistério da Educação Básica e Inclusão Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos faz parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e médio, e destina-se àqueles que, por alguma razão, se afastaram dos estudos e a eles estão retornando.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006) ratificam a realidade escolar, quando apresentam como perfil dos educandos dessa modalidade de ensino, que são: os idosos com passagem curta e não sistemática pela escola; os jovens e os adultos, geralmente, que buscam a escola pelas necessidades de se inserir ou de se manter no mercado de trabalho; os adolescentes provenientes de um processo educacional deficitário, marcado por experiências de insucesso e que propiciaram a evasão, repetência ou exclusão do sistema escolar.

Além da dicotomia vinculada à faixa etária, um fato especial que chama a atenção, no perfil dessa clientela, é a presença de mulheres oriundas de um processo de uma tradição patriarcal ou matrimonial, que as afastou das escolas em algum momento de suas vidas, mas que se inserem, cada vez mais, como protagonistas na vida social, política e econômica da sociedade.

Na EJA estão, também, os educandos com necessidades educacionais especiais; os alunos de assentamentos que buscam uma escolarização formal, contudo sem perder de vista os conhecimentos e a sua cultura historicamente construída, superando a visão de que o meio rural é um local de atraso, de que as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precária e aligeirada.

Diante desse universo educacional tão diversificado e heterogêneo, é comum muitos professores, por estarem inseridos nesse cotidiano escolar, retratarem uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo ensino/aprendizagem de qualidade, transformador, pois como profissionais foram preparados para trabalhar com a homogeneidade, com uma escola única e igual para todos, com os mesmos currículos, métodos, normas e provas.

Sendo assim, a EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos professores, buscando atender a essa clientela com características distintas e que merecem respeito nas suas diversidades sócio-histórico-culturais.

Tendo como campo de pesquisa essa realidade educacional, buscou-se fundamentar a pesquisa no seguinte questionamento: Como utilizar-se das práticas pedagógicas para atender esta clientela de perfil tão diversificado e heterogêneo?

A pesquisa tem como foco os docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEEBJA-UEPG) e que atuam nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs), no Ensino Fundamental- Fase II e no Ensino Médio.

O Processo de Implementação na escola ocorreu no primeiro semestre de 2009, perfazendo um total de 32 horas, com um grupo de 20 professores das APEDs, das diversas disciplinas. Cada encontro durou quatro horas, totalizando oito encontros. Serviu de material de apoio o Caderno Pedagógico: EJA: práticas educativas na diversidade, cuja temática envolvia momentos de estudos, reflexões, atividades práticas e discussões sobre os trabalhos apresentados, havendo, dessa forma, uma maior integração entre os assuntos abordados e os participantes.

O resultado de todo o trabalho culminou com a produção deste artigo. A primeira seção "Conhecendo a realidade educacional" proporcionou aos docentes uma reflexão sobre o seu fazer prático pedagógico, que não se reduz somente naquilo que fazem, sentem e pensam, mas que compreende uma expressão da prática social geral da qual estão inseridos enquanto grupo. A segunda seção "Um breve retrospecto histórico" consiste no trabalho teórico onde se tem a visão da trajetória da EJA deixando clara a sua concepção. A terceira seção aborda "O processo ensino/ aprendizagem" que permite passar do senso comum particular para conceitos científicos e juízos universais, compreendendo a realidade de uma forma totalitária. E, por fim a seção "Ressignificando as práticas pedagógicas" onde, a partir de um embasamento teórico, permite retornar a prática buscando posicionar-se de forma a entendê-la e transformá-la.

2 CONHECENDO A REALIDADE EDUCACIONAL

Partindo-se de um questionário realizado no 2º semestre de 2008, no CEEBJA-UEPG, junto aos professores das APEDs, estabeleceu-se um levantamento de dados como o primeiro sinal sobre que decisões tomar em relação aos temas que pudessem despertar um maior interesse, quais aprendizagens seriam mais úteis para realizar-se um bom trabalho pedagógico.

Eis o resultado da pesquisa:

Disciplina	nº de professores	com formação em EJA	sem formação em EJA
Língua Portuguesa	08	01	07
Língua Estrangeira	05	02	03
Filosofia/ Sociologia	04	01	03
Geografia	06	00	06
Biologia/ Ciências	06	01	05
Matemática	09	00	09
História	06	00	06
Física	01	00	01
Educação Física	01	01	00
Total	46	06	40

QUADRO 1: Formação e não formação em EJA, especificados nas disciplinas, dos professores do CEEBJA-UEPG que atuam nas APEDs.

Tempo de Magistério em EJA

menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	acima de 10 anos
10	23	10	02	01

QUADRO 2: Tempo de magistério em EJA, especificado pelos professores das APEDs.

Nas questões abertas, quanto aos pontos positivos, apresentados pelos professores, de se trabalhar na EJA destacam-se as seguintes afirmações: 4% trabalhar com jovens e adultos é gratificante para o professor; 4% facilidade de se estabelecer um diálogo; 16% há uma relação maior de compromisso e comprometimento; 15% carga horária (diária) maior por disciplina; 17% aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano (teoria/prática); 13% troca de experiências; 13% flexibilidade dos conteúdos e da metodologia; 4% sem grandes

problemas de disciplina; 4% valorização do professor por parte do aluno; 10% maturidade dos alunos o que facilita o processo ensino/aprendizagem.

Em relação à questão dos pontos negativos, apresentados pelos docentes, de se trabalhar na EJA constatou-se as seguintes respostas: 17% falta de material didático de apoio; 10% carga horária insuficiente para trabalhar todos os conteúdos; 10% alunos com interesse apenas na certificação; 4% falta de tempo para o aluno estudar em casa; 5% dificuldades de aprendizagem devido já chegarem cansados do trabalho; 17% níveis diferenciados de aprendizagem; 25% diferenças de idades na sala de aula; 2% a disciplina contém um vocabulário difícil para os alunos; 4% desistência dos alunos; 4% baixa auto-estima dos alunos e 2% distância das escolas para o professor.

Na pesquisa constatou-se que os professores apontam alguns pontos relevantes, no processo ensino/aprendizagem: 19% transferir conhecimentos; 2% abrir horizontes em direção ao aluno; 10% trocar experiências; 2% possibilidades de discussão para que o aluno crie suas próprias atitudes e conceitos; 6% mediar o conhecimento tornando-o acessível; 2% abordar um conteúdo e observar a reação do aluno; 10% troca de conhecimento, participação e cooperação; 8% aprender com os alunos; 2% perpetuação do conhecimento e da cultura; 2% é (re) aprender com o educando; 15% mostrar novas possibilidades de melhoria pessoal e profissional; 6% facilitar o entendimento dos conteúdos; 8% construção do conhecimento pelo aluno e 8% motivá-lo a fazer algo em prol de si mesmo.

A pesquisa realizada possibilitou aos professores a oportunidade de retratar a sua realidade escolar, o seu cotidiano, registrar a sua prática pedagógica, bem como, expor a concepção que tem do processo ensino/ aprendizagem.

Diante dessas informações construiu-se o Caderno Pedagógico: EJA: uma prática educativa na diversidade, com elementos norteadores para desenvolver o tema do processo ensino/ aprendizagem diante da diversidade, com mais clareza, comprometido com as questões concretas da docência, indo ao encontro das suas expectativas e interesses e que serviu como material de apoio para a realização das oficinas.

3 UM BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO

A primeira reflexão surgiu em cima da terminologia Educação de Jovens e Adultos, ainda hoje, ser confundida por alunos e professores, com a denominação

“Ensino Supletivo”. Houve a necessidade de um breve histórico dessa trajetória para esclarecer, além da diferença semântica entre os termos, a concepção de ensino existente em cada uma delas.

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais quando os jesuítas exerciam ações educativas de cunho missionário com adultos. Também, no período imperial pouca atenção foi dada à educação de adultos, visto que a prioridade era oferecer uma formação à elite que compunha o país.

Para Di Pierro (2001) a educação de adultos só se constitui como tema de política educacional a partir da década de 40, onde surgem iniciativas concretas em oferecer os benefícios de escolarização à ampla camada popular dos excluídos da sociedade letrada.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, marcando os anos 40 e 50 por muitas campanhas. Entre elas, devido a sua amplitude nacional, destacam-se Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), Serviço Nacional de Adultos e Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), Campanha Nacional Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (1958).

No final da década de 50, as críticas às campanhas de educação de adultos referiam-se tanto às suas deficiências administrativas quanto a sua orientação pedagógica. A partir dessas críticas surge um novo paradigma pedagógico para a educação de jovens e adultos, cuja referência principal foi o educador Paulo Freire.

Segundo Souza (2007,p.33), o programa de alfabetização orientado pela proposta freireana propunha:

...havia a preocupação de que o método envolvesse estratégias de ensino “com” o homem, e não “para” o homem. Portanto, anuncia-se o princípio da pedagogia dialógica freireana (...) a valorização do ser humano que aprende como alguém que já traz uma bagagem de experiências, e não como alguém ignorante.

O método de Paulo Freire aparece como a grande novidade, algo ousado para o momento. Ele utilizava-se dos Centros de Cultura, independentes dos sujeitos serem letrados ou não, onde os temas debatidos eram por eles sugeridos. Lá os educandos podiam demonstrar que são sujeitos históricos, dotados de uma sabedoria popular, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Partia-se da leitura do mundo para a leitura da escrita.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular, que haviam se multiplicado no período de 1961 a 1964, foram vistos pelo governo como uma grave ameaça à ordem e seus promotores foram duramente reprimido.

Em 1969 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado a oferecer alfabetização aos analfabetos nas mais variadas localidades do país, sendo que nos anos seguintes expande-se por todo o território nacional, diversificando a sua atuação.

Das iniciativas que derivaram o Programa de Alfabetização, o mais importante foi o PEI- Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudo aos recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 1997, p.27)

Com a Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases na Educação Nacional foi implantado o ensino supletivo, pela primeira vez a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as funções: suplência- relativa à reposição da escolaridade, o suprimento relativo ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e a qualificação referentes à formação para o trabalho profissional.

A substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, via cursos ou exames, dava direito à certificação do ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos e de 2º grau para os maiores de 21 anos.

Segundo Di Pierro (2001), a flexibilidade preconizada pela Lei 5692/71, quanto ao atendimento a esse jovem e adulto, que não havia completado a escolaridade na idade própria, se concretizou na organização do ensino em várias modalidades: a) cursos supletivos: vigoram a seriação, presença obrigatória e avaliação no processo, sua característica é a aceleração, tempo para a conclusão é a metade do previsto para o regular; b) centros de estudo: material didático em módulos e sessões de estudo com frequência livre; c) ensino a distância: uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor, geralmente realizadas por televisão. Ainda, a mesma lei manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando os exames de madureza já existentes há longa data.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (2005) enfatizam que o ensino supletivo, a princípio, foi apresentado como uma modalidade de caráter temporário,

posteriormente passou a uma forma de ensino permanente para atender aos analfabetos e a uma demanda crescente de pessoas que necessitavam comprovar escolaridade no trabalho.

Com a Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompe com a política de EJA do período militar, extinguindo o MOBRAL e substituindo-o pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), a qual apoiou técnica e financeiramente as prefeituras municipais ou as associações da sociedade civil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz uma seção denominada Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, dando novas faces ao chamado ensino supletivo da Lei 5692/71. A própria terminologia “educação” apresenta um conceito mais abrangente do que o termo anterior “ensino”. As práticas de “ensino supletivo” são marcadas pelo aligeiramento do ensino, e a educação de jovens e adultos apresenta uma nova concepção de ensino/aprendizagem expressada pelo direito e por uma educação de qualidade.

No Estado do Paraná, os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) originaram-se dos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), por isso se faz necessário ter claro que não há mais uma política de aligeiramento, de suplência, mas têm como finalidade e objetivos, segundo a Proposta Pedagógico – Curricular (2006,p.1):

o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Portanto, há necessidade do educador ter claro, que aquela concepção ultrapassada de suplência e supletivo, onde os educandos têm pressa de resgatar um tempo perdido e por isso precisam de menos conteúdos, ou seja trabalhados de forma superficializadas, deve ser banida de nossa prática pedagógica

4 O PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM

Os docentes do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA- UEPG) e que atuam nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs)

trabalham em forma de rodízio, com uma carga horária de quatro horas/aula diárias. O processo é dinâmico, pois a cada cumprimento de carga horária da disciplina, muda-se a disciplina seguindo um cronograma já estabelecido para todo o curso. Nesse sentido, em pouco tempo o professor depara-se com uma nova turma, com alunos diversificados, provenientes de diferentes comunidades e com diferentes contextos sociais. Os professores querem ensinar, ou mais do que ensinar, querem que os alunos aprendam e que se interessem pelo que vão aprender, e que esse conhecimento seja significativo. Diante dessa situação, sentem-se angustiados, inseguros com a heterogeneidade e surge a questão: como fazer isso?

É importante que o professor da EJA tenha clareza de que seus alunos são sujeitos históricos e que chegam à escola sabendo muitas coisas e, às vezes, sabem de coisas das quais os professores desconhecem. Esses conhecimentos podem ser através das experiências do seu cotidiano, conhecimentos adquiridos pelas suas passagens pela escola, ou ainda, informações que ele sabe por que ouviu e repete-as, mas muitas estão ligadas ao senso comum sem um aprofundamento científico.

Nesse primeiro contato com o aluno é indispensável que o professor oportunize um momento para que o aluno seja ouvido. Esse envolvimento do aluno é importante na concepção de Nadal (2007, p.23), pois: “Enquanto interlocutor, o aluno deixa de ser visto como aquele que somente escuta para ser o sujeito que troca com o professor, que participa, que ouve e também é ouvido.”

Tendo como pressuposto essa concepção dialógica onde a ênfase está no ouvir, a heterogeneidade na sala de aula deve ser encarada como um fator positivo, pois ao expor suas idéias, o educando traz à tona diferentes experiências vividas, aumentando as possibilidades de compreender o que está sendo estudado. Dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura.

A construção dessa prática permite a escola cumprir o seu papel na formação humana, bem como ser lócus da socialização dos conhecimentos. A partir dessa preocupação, Nóvoa (2002) delinea três pressupostos para a complexidade do ensinar: primeiro o trabalho docente depende da colaboração do aluno, ele precisa participar ativamente do processo para se efetivar a aprendizagem; segundo diz respeito ao campo das emoções, pois na sala de aula estabelecem-se as mais diferentes relações do professor com os alunos, dos alunos com os alunos, e de ambos com outras instâncias administrativas, com outros professores e com a

comunidade e, por último, o cumprimento de objetivos que a educação formal deve seguir.

Assim, retomou-se a fala dos professores, levantadas na pesquisa, para que em conjunto fossem analisadas, refletidas e discutidas pelos professores oficinairos.

“Saber que aquilo que você está fazendo em muitas vezes os marca pelo resto da vida, é muito gratificante, depois de algum tempo encontrar antigos alunos e escutar que aprenderam muito com você.” professor de Física

“Me sinto importante porque naquele momento estou fazendo a diferença para alguém (...)” professor de Geografia

“Me realizo, me divirto, pois essa profissão eu atuo desde 14 anos, tem que gostar para que os alunos aprendam com entusiasmo e atenção e com certeza sempre fica uma mensagem, um conhecimento importante.” professor de Língua portuguesa

Os professores percebem que nas falas há um sentimento afetivo, uma preocupação com o bem estar do outro e dão importância a esse elo de maior proximidade entre o professor e o aluno..

Um ambiente afetivo traz mais segurança ao educando, fazendo com que o mesmo tenha um maior interesse pelas atividades e colabore com o professor para que o processo de ensinar torne-se mais significativo.

Segundo Veiga (2006, p.24), “Para o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que as emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda a relação pedagógica”

E essa concepção se fez presente no relato da professora de língua portuguesa:

“O adulto valorizado percebe-se como sujeito da história que, envolvido emocionalmente com a aprendizagem, desencadeia condição interna básica para que se torne receptivo e alegre, buscando mais amizades, companheirismo, perde o “medo” de demonstrar que sabe.”

O ensinar envolve a sensibilidade do professor, principalmente o da EJA, em acolher esses educandos em suas diversidades, respeitando-as e valorizando-as, a fim de que esses alunos possam se sentir realmente como membros participantes da comunidade escolar.

Os professores deixam claro de que não se pode confundir a afetividade, com predileção por determinado aluno, ou ser confundido como o professor “bonzinho” no qual tudo é permitido porque é meu “amigo”.

Freire (2000, p.160) comenta:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que lhe tenha.

Outra análise das falas dos professores:

“é aprender, porque ensinando também aprende.” professor de Matemática

“Troca de conhecimento, participação, cooperação, compartilhar.” professor de Filosofia/Sociologia

“É (re) aprender algo com essa pessoa, junto com ela” professor de Geografia

“Ensinar significa aprender, pois como lembra Freire é o reconhecimento do inacabado do ser, que motiva tanto o ensinar quanto o aprender. Portanto reconheço o meu papel enquanto educador que não apenas ensina mas também aprende. É uma sensação muito boa.” professor de História

Os professores analisam, discutem e concluem que na EJA há uma troca de saberes muito grande dos alunos com o professor, pois no momento em que estão ensinando, desenvolvem junto com os alunos outras estruturas mentais e por isso também aprendem.

O compartilhar é pensar o processo de ensino como uma forma de interação, de troca de experiências com objetivos educativos determinados a atingir.

Eis algumas falas dos professores sobre o ato de ensinar:

“É transferir de si próprio os seus conhecimentos.” professor de Língua portuguesa

“Transmitir conhecimentos para que possam entender o mundo em que vivemos.” professor de Geografia

“É transmitir a perpetuação do conhecimento e da cultura.” professor de Geografia

“É passar um pouco do meu conhecimento para esses alunos que vêm cansados depois de um dia de trabalho.” professor de Língua portuguesa

“É transmitir o conhecimento que aprendeu para que esse conhecimento dê frutos no futuro para as novas gerações.” professor de Geografia

Os registros das falas dos professores levam todos, osicineiros, a uma reflexão importante do processo de ensinar, pois esta perspectiva continua presente na maioria das práticas de ensino que acontecem em nossas escolas.

Essa idéia de transmissão está presente na escola como uma garantia de que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos e que sejam capazes de repassar as novas gerações.

O ensino como transmissão limita a atividade docente, onde cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender a matéria, geralmente de forma expositiva, constituindo-se um enfoque tradicional, centrado mais nos conteúdos disciplinares.

A fala da professora de biologia revela que:

“Os alunos quando querem informações sobre alguma doença vão buscar em muitos lugares, principalmente na internet.”

Se pensar o processo de ensinar, apenas, como transmissão de conhecimentos, nota-se que eles estão acessíveis em muitos lugares, principalmente na mídia, não sendo tarefa de ensinar exclusiva dos professores, outras pessoas também podem fazê-la.

Segundo Freire (2000,p.52), “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

É importante reafirmarmos a concepção do processo de ensinar, pois não basta haver professor, aluno e conhecimento, é importante que haja uma relação de envolvimento do educando com o educador, de forma que estes construam juntos uma trajetória de conhecimento, pois não basta o saber do professor de forma transmissível para ativar o processo de aprendizagem no aluno.

Eis a fala de alguns professores:

“É dar possibilidades de discussão, reflexão para que o aluno crie suas próprias atitudes e conceitos” professor de Biologia

“É estabelecer uma relação com os conhecimentos adquiridos e os novos, onde o alunos possa estabelecer relações entre ambos” professor de Matemática

Ao analisar esses registros, os professores concluíram que ao propor situações que proporcionem ao educando a possibilidade de agir sobre o

conhecimento escolar, nesse momento o docente está criando uma situação de mediador.

A mediação transcorre quando há a interação do professor e aluno, indo além do processo de transmissão de informações, abrindo espaço para apropriação de conteúdos científicos significativos e contextualizados, diálogo e partilha de saberes e experiências.

Tal compreensão do processo de ensinar permite ao professor assumir a função de mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, onde o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem. Conforme ressalta Nadal & Ribas (2004,p.27) “Mediação é a articulação entre os elementos do ensino- professor, aluno e conhecimento- através das situações didáticas.”

Ao término dos registros das falas dos professores, percebeu-se uma inquietação diante do processo de ensinar. Essa reflexão proporcionou uma compreensão do ensino que vai além da transmissão dos conhecimentos. Balançou as estruturas dos docentes que se preocupam com o processo do “ensinar” e do “aprender” e por isso buscam uma prática pedagógica que venha auxiliar todo esse processo educativo. Como pode se observar na fala da professora química;

“Nessa correria do dia a dia, muitas vezes, nós professores que somos responsáveis pela formação crítica dos alunos, acabamos por agir de forma mecanicista e conteudista. Esses momentos de estudo e reflexão são extremamente válidos.”

Sendo assim, para a concretização de uma prática pedagógica de qualidade ante o processo ensino-aprendizagem, é necessário que esta esteja coerente com as Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA nos seus eixos articuladores: “cultura”, “trabalho” e “tempo”, sendo que estes deverão articular toda ação pedagógica-curricular nas instituições escolares.

4.1 Eixo articulador “cultura”

Os alunos e alunas, que chegam a EJA, trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem, por sua vivência na sociedade, na família e no trabalho.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural- conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não científico, que é construído no cotidiano, em suas relações com o diferente e com o meio- os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar permanentemente o

conhecimento que dialogue, concomitantemente, com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica. (DCE de EJA, 2006. p.49)

Nas salas de aula, é comum encontrarmos uma composição do Brasil: os traços físicos, maneira de falar, de agir e reagir, preferências culinárias ou até preferências musicais que nos remetem as diferentes regiões do país. Esse quadro revela-se devido à enorme riqueza da cultura brasileira marcada pela diversidade.

Diversidade, noção emprestada da biologia e traduzida do inglês (diversity), tem originalmente o sentido de “multiformidade cultural”. A partir dos anos 80, a palavra incorporou novos significados, envolvendo o princípio de respeito às diferenças e de não discriminação na sociedade. (MEC, Caderno da EJA, Diversidade e Trabalho, p.51)

A diversidade não é um problema, mas pelo contrário, é uma oportunidade de enriquecer o processo ensino/aprendizagem. O diálogo faz com que as pessoas compartilhem de diferentes experiências, opiniões, ponto de vista e conhecimentos e com isso aprendam melhor.

É necessário que o professor compreenda o eixo “cultura” como o principal norteador de sua ação pedagógica, quando respeita os saberes dos educandos e estabelece com eles uma relação com os conteúdos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, (...) chegam a ela (...) mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2000, p.33)

Neste sentido, as práticas educativas devem estar fundamentadas na valorização do educando, no seu mundo de cultura, e não na hegemonia cultural, pois segundo Freire (2000), deve-se quebrar a “cultura do silêncio”, para que os educandos possam falar e ser ouvidos, estabelecendo assim um diálogo pedagógico mais interculturais, mais reflexivo e menos excludente.

Cabe à escola propiciar aos educandos e à comunidade interagir com outras manifestações culturais, sem ter a sua cultura de origem negada, mas que se percebam como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade em que vivem.

4.2 Eixo articulador “trabalho”

Os Cadernos trabalhando com a EJA (2006) apresentam os educandos da EJA, em sua maioria como trabalhadores, sendo que, muitas vezes, essas experiências com o mundo do trabalho começaram cedo. Os provenientes da zona rural começaram suas atividades, acompanhados dos pais ou de irmãos maiores, cuidando das plantações, de animais, auxiliando nos serviços domésticos, enfrentando as grandes distâncias entre o local de moradia e a escola, que dificultavam ainda mais o processo de escolarização. Nas cidades, muitos dos educandos da EJA, também já auxiliavam seus pais no cuidado com os irmãos menores e em serviços domésticos, para que os mesmos pudessem trabalhar. Outras vezes, realizavam atividades que pudessem aumentar a renda familiar como: entrega de panfletos, guardar carros, serviços domésticos, cuidar de crianças, fazer entregas, na construção civil, etc...

Diante de tantos fatores que diversificam os alunos da EJA, um fator comum entre eles é o fato de que a grande maioria desses educandos são trabalhadores e que chegam para as aulas após um dia intenso de uma jornada de trabalho, mesmo que por trabalhos formais ou informais.

Apesar do cansaço físico buscam a escolarização, pois o mercado de trabalho, cada vez mais, tem exigido um nível maior de escolaridade para seus funcionários, por isso é comum um grande número de trabalhadores sentirem-se “desqualificados” ou “desajustados” em função das novas demandas.

Nesse contexto, um dos fatores, que faz com que esse educando chegue à Educação de Jovens e Adultos, é a elevação do nível de escolaridade e a obtenção da certificação para a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho. O grau de escolaridade funciona como um pré-requisito para o sistema de seleção, pois sem a escolarização desejada, essa pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos.

Outro fator que motiva os trabalhadores a ingressar na escola é a expectativa de que a certificação permita uma ascensão social, estabelecida pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior.

A EJA é um espaço privilegiado para atender a esses trabalhadores, pois o educando na medida em que vai se relacionando com o conhecimento é capaz de

criar e recriar, pois através do seu trabalho, vai alterando a realidade em que está inserido.

O eixo “trabalho” deve-se propor uma prática pedagógica transformadora ao estabelecer as relações entre os conteúdos da vida e os conteúdos escolares e é colocado como um desafio constante ao professor, visto que a maioria desses educandos são trabalhadores.

(...) compreender que o educando da EJA relaciona-se com o mundo do trabalho e que através deste busca melhorar sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo homem, significa contemplar, na organização curricular, discussões relevantes sobre a função do trabalho na vida humana.(DCE de EJA, 2005, p.46)

Sem dúvida alguma, o tema trabalho tem um lugar especial na EJA e deve nortear o trabalho dos professores, pois uma tarefa fundamental para os docentes da EJA é conhecer que saberes e habilidades os alunos desenvolvem em função do seu trabalho, já que existe uma grande diversidade de atividades e vínculos. Para isso, é importante que se organize um fichário sobre as informações dos alunos:

Alunos e alunas	Que faz atualmente	Saberes desenvolvidos
-----------------	--------------------	-----------------------

Os professores oficinairos trouxeram o fichário com dos seus alunos e em posse desses dados, o professor pode estabelecer uma relação dos conhecimentos escolares com o cotidiano desses sujeitos.

É interessante pensar de que forma a escola pode ajudar esse educando a desempenhar uma função mais eficiente nesse universo tão diversificado e competitivo que é o mercado de trabalho. Não queremos dizer com isto que a escola deve tomar a responsabilidade da preparação desse aluno para o mercado do trabalho, nem deixarmos a conquista de um emprego melhor nas mãos dos alunos, pois existem políticas governamentais e empresariais responsáveis por uma questão social mais ampla.

4.3 Eixo articulador “tempo”

Falar sobre o tempo é usarmos de recursos para tornarmos visível e audível algo que não se vê nem se ouve, mas que apresenta um movimento constante e irreversível onde o presente se torna passado e o futuro, presente.

Louro (1996, p.120) utiliza-se de um exemplo utilizado por Antonio Viñao Frago para demonstrar a visualização, muito expressivamente sobre o tempo, através do relógio de areia, o relógio geométrico e o relógio digital.

Relógio de areia - mostra uma percepção do tempo transcorrido e do tempo que faltava para transcorrer e, ainda terminando o fluxo, girando-se o recipiente, fazia-se o ciclo recomeçar.

Relógio geométrico- com uma idéia de continuidade diferente, mas que também mostra o tempo passado e para o futuro, o tempo que resta. Mesmo não havendo uma materialização do que resta ou falta, existe um deslocamento, um posicionamento dos ponteiros, o que nos proporciona o tempo através de uma visão espacial.

Relógio digital- esse tempo é, exclusivamente, marcado pelo presente, pois “o tempo não transcorre, salta”, esses instantes são marcados por um congelamento do tempo .

Esse exemplo nos permite perceber que estamos rodeados por sujeitos que nos fazem perceber e viver o tempo diferentemente, e sabermos empregar as noções de tempo em benefício desses sujeitos requer uma aprendizagem, na qual todos devem estar envolvidos.

O educando, ao ingressar na EJA, apresenta uma especificidade quanto ao seu tempo social (tempo para trabalhar, para o lazer, para a família, para homens e para mulheres, enfim com diferentes respostas para diferentes sujeitos). Já, o tempo escolar precisa ser interiorizado pelos professores e alunos, como um tempo que se tem para aprender. Por isso, ao considerarmos o eixo “tempo”, na prática escolar, é fundamental que o compreenda em suas três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico.

Tempo físico, mais mecânico, regulado em função do relógio, onde a escola estabelece um calendário, uma carga horária para cada disciplina, com um total de horas/ aulas a serem cumpridas diariamente. Esse tempo é legalmente estabelecido.

Tempo vivido pode ser atribuído ao tempo vivido pelo educando. Compreende-se suas experiências de vida escolar, bem como o tempo vivido pelo professor, seus cursos de formação, suas experiências.

Tempo pedagógico compreende como a escola organiza esse tempo para socializar os conhecimentos, efetivando o processo ensino/ aprendizagem, também se deve considerar ainda, o tempo que o aluno dispõe para efetivar suas atividades dentro e fora do ambiente escolar.

Na sala, a aula tem sido compreendida como a unidade de medida de tempo em educação.

É comum, na fala de professores, observar que estão preocupados com a disciplina dos alunos e para isso é preciso mantê-los, o tempo todo, ocupados com atividades, deixando reservado mais algumas atividades, caso sobre o temível “tempo livre”. É um espaço e tempo da aula centrado no professor, sem momentos para reflexões ou questionamentos.

Outros professores estão preocupados com o tempo em sala de aula quanto a quantidade de conteúdos para “passar”, “transmitir”, “trabalhar”, vencer o “programa curricular” estipulado no início da disciplina, sem preocupar-se se o aluno está aprendendo ou não.

Outro fator apontado por Vasconcelos (2000), é a metodologia usada nas aulas, como a “didática do atalho”, o professor querendo “ganhar tempo”, “dá” logo o resultado, a síntese, a conclusão, o modelo, a fórmula, enfim deixa de lado o tempo de reflexão necessário para a apropriação do conhecimento pelo educando, bem como toda a fundamentação teórica e a sua significação.

Reiterando essa idéia, o autor ainda afirma que a princípio o aluno gosta do “atalho”, pois economiza tempo e “fosfato”, porém mais tarde é que percebe, quando necessita daquela estrutura cognitiva para outros conhecimentos, de que foi enganado e sente-se impotente, pois não sabe como se deu aquela construção do conhecimento.

Ao ser cobrado os conhecimentos, sobre determinado assunto, os alunos também utilizam da estratégia do “atalho”: decorar o ponto, fórmulas, questionários, resumos, etc...ou usam de subterfúgio do tipo “cola”.

Quando o aluno não consegue aplicar seus conhecimentos aprendidos, isso faz questionar sua aprendizagem, mas nem sempre se indaga o processo do ensinar.

O equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, na perspectiva de um currículo com metodologia integradora e emancipadora, é especialmente relevante na EJA, caracterizada por atender os interesses e as necessidades de pessoas que já têm um determinado conhecimento socialmente construído, com tempos próprios de aprendizagem e que participam no mundo do trabalho e, por isso, requerem metodologias específicas para alcançar seus objetivos. (DCE para EJA, 2006, p.47)

Segundo afirmação de Vasconcelos (2000, p.105), “nem sempre o tempo é bem utilizado pela escola e pelo professor. Perde-se tempo com coisas que não são tão relevantes e acaba faltando tempo para o essencial.”

Diante dessa afirmação, ele propõe algumas práticas, que podem se aplicar a EJA:

- Priorização – tirar elementos do programa que não são fundamentais;
- Integração das matérias – evitar repetições desnecessárias de conteúdos;
- Planejamento da aula – saber o que se quer, o que se vai fazer, propicia o uso mais racional do tempo;
- Conservar o mesmo coletivo de sala de aula – propicia ao professor conhecer melhor os alunos;
- As avaliações devem ser contínuas, não demandando dias especiais para provas;
- Outras práticas: evitar “desperdiçadores”, como: interrupções da aula, avisos na classe, verificação de quem fez ou não o exercício, tempo utilizado para exercícios repetitivos.

As escolas, também, podem utilizar-se da hora-atividade como um tempo para que o professor utilize para a sua formação em serviço, onde as experiências possam ser socializadas, com o maior número possível de pares, levando o professor a refletir sobre a sua prática na ação e sobre a ação.

É importante que o professor busque ser um eterno pesquisador de sua prática, onde ele possa, refletir, analisar e transformá-la em uma prática que esteja cada vez mais próxima da realidade dos seus educandos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que_ fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p.32)

5 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um jeito novo de caminhar.” (Thiago de Mello)

Ao falar-se de práticas pedagógicas sempre se espera que haja uma “receita nova” ou técnicas “revolucionárias” que venham sanar todas as dificuldades encontradas pelos professores na sala de aula. Porém “ressignificar” quer dizer dar novo significado, ou seja, ressignificar as práticas pedagógicas significa ter um “novo olhar” sobre as práticas que já existem.

Partindo da premissa de que é importante que o docente reflita sobre sua prática, oportunizou-se um momento de reflexão para que todos pudessem contar um pouco das suas experiências como docente, suas dificuldades e também suas experiências bem sucedidas. Cada um falou, sendo que a professora de língua portuguesa mostrou um trabalho que desenvolveu com os alunos de “significados das palavras”, a professora de química comentou sobre as suas experiências com confecção de sabonetes e a professora matemática comentou das dificuldades encontradas com a sua turma, pois os níveis de aprendizagem são bem diferentes.

Essa idéia de fazer o professor distanciar-se de sua sala e assim relembra-la e poder analisá-la, já era ratificada por Freire (2000, p.43):

... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (...) Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Segundo Camargo, apud Nadal & Ribas (2004), há a existência de três ingredientes essenciais a toda prática pedagógica: os encaminhamentos, as intervenções e as devoluções.

Os encaminhamentos são todas propostas de atividades que devem ser sugeridas e orientadas pelo professor. As intervenções se efetivam por meio de ações, que o professor desenvolve junto aos alunos para preparar e amadurecer a devolução através de questionamentos, levando a formulação de hipóteses. Nesse momento, garante-se ao educando a oportunidade de apropriar-se do ensino e

aprendizagem através da exposição das idéias, da interação com os colegas e com o professor e ampliação dos conhecimentos. Por fim, a devolução em que se estabelece a sistematização dos conteúdos, sendo que esse ato deve ser organizado pelo professor, porém deve retratar todo um processo de construção conjunta dos alunos com a orientação do professor.

É preciso sublinhar a importância de haver devoluções, porque elas são indispensáveis à aprendizagem, sem esquecer de que fazê-las exige do educador uma leitura minuciosa do grupo e de cada um, dos seus níveis de conhecimento, dos seus níveis de elaboração sobre os conceitos trabalhados, para que a devolução ganhe o sentido de uma organização de conteúdos construídos” (CAMARGO, 1997, p.13 apud NADAL, RIBAS, 2004, p.40)

Dentro desse contexto, o professor utiliza-se de estratégias para organizar e orientar o processo de aprendizagem dos seus alunos, por isso os objetivos devem estar claro para os sujeitos envolvidos: professores e alunos.

Anastasiou & Alves (2006,p.69) afirmam que:

O professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Diante dessa fala, constata-se que os professores reconhecem a importância de se utilizar uma estratégia sempre no início de sua disciplina, pois assim conhecem seus alunos, suas expectativas, saberes e interesses.

A professora de Artes relatou:

“É usando de uma estratégia inicial, de conhecimento do grupo, é que vou observando cada aluno para ir buscando descobrir seus talentos, seja na música, na dança, no desenho...No encerramento fazemos uma apresentação para todos os alunos da escola”

“É um momento de descontração...é um momento para conhecer melhor cada um dos alunos pois quando se dispõem a falar... quando um começa todos querem contar alguma coisa” ,professor de inglês.

Nota-se que quando se utiliza de uma estratégia, permite-se um maior dinamismo na sala de aula, dá a oportunidade dos alunos participarem, motivando-os, respeitando-os nas suas diferenças.

Para Masetto, apud Nadal & Ribas (2004, p.44) é importante observar que:

As estratégias incluem toda a organização da sala de aula que facilite a aprendizagem do aluno: disposição dos móveis e carteiras, organização e exploração do espaço da sala, exploração do deslocamento físico de professores e alunos, material a ser utilizado desde um simples giz ou lousa até os multimeios mais complexos e avançados (visuais, auditivos, sonoros, etc..), excursões a locais fora da escola e assim por diante.

Dentre as diferentes estratégias, destacam-se o ensino individualizado e o ensino socializado.

O ensino individualizado- caracteriza-se pelo atendimento individualmente dos alunos, respeitando seus ritmos, interesses, necessidades e aptidões.

Dentre algumas técnicas de ensino individualizado, apresentam-se:

1- O estudo dirigido é uma técnica para o ensino individualizado, onde o professor orienta e estimula o aluno no uso de métodos de estudo e ao pensamento reflexivo. Ao estudar determinado assunto, com base em um roteiro, permite ao aluno fazer da sua leitura algo significativo, onde o educando seja capaz de construir, elaborar e refletir sobre aquele texto e o seu aprendizado gere uma transformação.

Instrumentos de estudos e materiais de consulta: jornais, revistas, mapas, livros, apostilas, dicionários, etc...

Foi apresentado aos professores as fases do estudo dirigido, deixando a cargo de cada um a organização de uma material, para posterior aplicação junto aos alunos.

2-Fichas didáticas podem ser utilizadas em qualquer etapa da atividade docente. Os conteúdos são organizados, em etapas, que ficam ao alcance dos alunos. Essas fichas podem ser de noções, exercícios, auto-correção, esforço, ampliação, assim permite que cada aluno trabalhe no seu ritmo.

Os professores gostaram da idéia e se propuseram a organizar fichas, já que elas possibilitam aos alunos a retomada dos aspectos pontuais e que não foram dominados anteriormente. Também, permite que os alunos que apresentam facilidade, possam ir além dos conteúdos apresentados, usando das fichas de ampliação dos conhecimentos. Ainda, alguns professores sugeriram que aqueles alunos que trabalham com um ritmo mais acelerado, também se encarreguem de organizar fichas com exercícios de reforço para os alunos que apresentem maior grau de dificuldade de aprendizagem. É importante que o professor oriente todo esse trabalho. É possível a realização de fichas em todas as disciplinas.

A outra estratégia apresentada é o ensino socializado- também chamado de trabalho em grupo, a qual recupera uma forma constante na vida dos alunos quer no trabalho, no ambiente doméstico, no seu cotidiano, e constitui-se em um importante processo de interação entre os indivíduos com idades, objetivos e interesses diferentes, proporcionando a troca e a cooperação entre eles, para que haja o processo ensino/aprendizagem

Nesse ensino, o aluno encoraja-se a expor suas ideias, a respeitar a dos colegas, aprende a ver as coisas sob diferentes ângulos.

O uso de diferentes técnicas de grupos favorece a aprendizagem de todos, inclusive daqueles com mais acanhados.

São inúmeras as técnicas que podem ser utilizadas nos trabalhos em grupo. Há formas de trabalho em grupo que são desenvolvidos em curtos espaços de tempo, como pequenos grupos que realizam a mesma tarefa ou pequenos grupos com atividades diversificadas; grupos de cochicho, nos quais os participantes trocam ideias, em questão de pouco tempo.

Essas atividades podem ser complementadas por grupos de observação e grupos de verbalização (GO- GV), debates, painéis.

Osicineiros escolheram uma técnica para aplicar com os seus alunos e trazer os resultados para ser discutidos com o grupo.

Nos depoimentos pudemos constatar que, independente da técnica, todos valorizaram o trabalho em grupo como uma forma de interação entre os participantes, maior visualização de todos os envolvidos, gasta-se mais tempo, porém os resultados são melhores, quebra com a monotonia da aula.

Outras técnicas demandam um tempo maior, como: ensino com pesquisa, ensino de projetos, estudo do meio, e com isso permitem alcançar um número maior de objetivos.

Numa atividade realizada em grupo é necessário que o docente tenha o domínio dos determinantes dessa técnica, pois não se faz trabalho em grupo porque é mais fácil agrupar os alunos e mantê-los ocupados por um período maior de tempo, mas porque essa estratégia grupal, naquele momento, vai contribuir de uma forma mais consistente ao processo de ensino/ aprendizagem.

São inúmeras as modalidades de trabalho em grupos já registradas na literatura pedagógica, no entanto, melhor do que as descrever, enumerando passos técnicos para sua realização, será recomendar ao professor que

procure conhecer exaustivamente seu grupo de alunos e, com base em suas características pessoais, nas habilidades já desenvolvidas e por desenvolver, e nas necessidades conceituais, procedimentais e atitudinais, propor que invente outros modos de trabalhar em sala de aula.

O professor precisa reconhecer-se também como autor, criador de procedimentos de ensino. Deve tomar como referência esta ou aquela forma de trabalho mais ou menos conhecida e, tendo clareza do lugar a que se pretende chegar, construir um novo caminho a ser percorrido com seus alunos.” (SCARPATO et al, 2004, p.82)

Sugestões de leituras:

Estes livros apresentam algumas técnicas que podem ser utilizadas pelos professores.

ANASTASIOU, L.P. A & ALVES, L.A. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANTUNES, C. **Professores e professauros:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

SCARPATO, M. et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com os docentes, durante as oficinas, reafirmou a concepção de que a escola é um espaço privilegiado de formação. Sendo que, os próprios professores enfatizaram a necessidade da escola oportunizar uma formação em serviço de forma contínua e sistematizada, onde os professores possam discutir seus anseios, analisar suas dificuldades, trocar experiências com seus pares e terem presentes membros da equipe pedagógica para orientá-los.

Também, como membro da equipe pedagógica, sabe-se que ao propor mudanças é necessário que os professores tenham apoio para que possam efetivá-las, para que não se corra o risco de ficar apenas no discurso e na prática não se tenha nada consolidado.

As oficinas possibilitaram aos docentes reconhecer que o trabalho com grupos diversificados e heterogêneos, em sala de aula, não é fácil, mas de real

importância porque busca uma educação de qualidade, e não somente de aceitação desses alunos.

Trabalhar com uma realidade de educandos com diferentes culturas, situações econômicas, saberes, valores e expectativas, permite que o educador estabeleça um diálogo, onde com a participação de todos construa-se um saber apoiado no respeito às diferenças, na cooperação e na solidariedade.

Tem-se a certeza de que não foram esgotadas todas as discussões necessárias a uma prática pedagógica transformadora na Educação de Jovens e Adultos, pois existe um longo caminho a se percorrer. Portanto, fica um convite para que cada professor continue a refletir, pesquisar e analisar as práticas pedagógicas, sempre buscando uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende” visando o respeito e a valorização desses educandos em suas particularidades.

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professores e professoautos**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2000.

DI PIERRO M.C. e outros. **Visões na educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, nov/ 2001 58p- 77p.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOTSCHO, R. **Paulo Freire e Frei Betto** : uma escola chamada vida. São Paulo: Ática, 2000.

LOURO, G.L. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços**. In: COSTA, M.V. Escola Básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 1996, p. 119- 129.

MEC. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2006.

NADAL, B.G. et al. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NADAL, B.G.; RIBAS, M.H. **A dinâmica do ensino-aprendizagem na sala de aula**. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares**: Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. Versão preliminar. Curitiba: 2005.

RIBEIRO, V. M.M. e outros. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

SCHAFRANSKI, M.D.; TEBCHERANI, M.M.; OLIVEIRA, R.C.S. **Fundamentos da ação docente**: educação de adultos. Ponta Grossa: UEPG/ CEFORTEC, 2006.

SOUZA, M.A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.

SCARPATO, M. et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

VEIGA, I.P.A. et al. **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006.