

# **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE APRENDER DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Marisa Jesus de Canini César<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

Este artigo científico apresenta o resultado da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - realizado na Universidade Estadual de Maringá<sup>2</sup>. Com o objetivo de compreender a organização do trabalho pedagógico para jovens, adultos e idosos, foram desenvolvidas análises de pesquisas educacionais e documentos oficiais sobre a relação entre o processo de aprender e a práxis educativa. A Intervenção Pedagógica no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos se constituiu em um grupo de estudos formado de professores de diversas áreas do conhecimento. Nas situações de estudo e reflexão sobre a mediação docente e o processo de conhecer, foram considerados os eixos - cultura, trabalho e tempo, conforme orientação das Diretrizes Curriculares para Jovens e Adultos do Estado do Paraná. A sistematização do conhecimento científico é um desafio para os professores participantes desse grupo de estudos, comprometidos que são com a reorganização do trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Aprendizagem. Conhecimento.

## **PEDAGOGICAL WORK AND LEARNING PROCESS FOR YOUNG AND ADULTS EDUCATION**

## **ABSTRACT**

<sup>1</sup> Professora Pedagoga do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Santa Clara de Mandaguari, PR.

<sup>2</sup> Com orientação da Professora Dra. Regina Lúcia Mesti do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Mestre em Educação e Doutora em Comunicação e Semiótica.

This scientific article presents the result of participation in Educational Development Programme – EDP – performed at Universidade Estadual de Maringá. Aiming to understand the organization of pedagogical work for young people, adults and elderly were developed educational research analyses and official documents on the relationship between the process of learning and educational practice. The pedagogical intervention in State Education Centre for people and adults was in a group of studies formed by teachers of different areas of knowledge. In situations of study and reflection on teaching mediation and the process of knowing it was considered axis – culture, labour and time as curricular guidelines for young people and adults in the State of Paraná. The systematization of scientific knowledge is a challenge for the teachers participating in this group of studies, committed to reorganization of teaching work.

**KEYWORDS:** Education, Youth and Adults. Pedagogical Practice. Learning. Knowledge.

## **INTRODUÇÃO**

No estudo realizado sobre questões referentes à prática pedagógica e à sistematização do conhecimento científico na Educação de Jovens e Adultos foram selecionadas algumas fontes documentais e bibliográficas, entre elas as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná (SEED, 2006) e as pesquisas educacionais de João Luiz Gasparin (2007) e Paulo Freire (1985, 1988 e 1999).

O presente artigo apresenta o resultado de estudos e intervenções pedagógicas que desenvolvemos na escola como professora pedagoga participante do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - do Paraná. A Universidade Estadual de Maringá - UEM – proporcionou cursos de diversas áreas do conhecimento, palestras e fóruns. A universidade também destinou professores orientadores para atuar com os professores participantes, contribuindo na organização e desenvolvimento das várias atividades solicitadas, como a elaboração do projeto de estudo e de intervenção pedagógica na escola, a participação no Grupo de Trabalho em Rede –

GTR, a formulação da unidade temática, a implementação da intervenção pedagógica na escola, a elaboração do artigo científico e todas outras atividades solicitadas pelo Programa.

Sentimos a necessidade de uma breve retomada histórica dessa modalidade para compreendermos conceitos de conhecimento, aprendizagem, prática pedagógica e os eixos temáticos cultura, trabalho e tempo. Percebemos ainda a importância de uma educação de qualidade voltada especialmente para os jovens, os adultos e idosos.

A proposta da Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Paraná, vigente a partir de 2006, parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos “intencionalmente voltada para a cidadania” não se resolve apenas “garantindo a oferta de vagas”, mas oferecendo-se “ensino de qualidade”, conduzido por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Tal perspectiva é assumida pelas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná de 2006, quando ressaltam que a Educação de Jovens e Adultos tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

De acordo com as Diretrizes, o universo da educação de jovens e adultos contempla diferentes culturas e o educando passa a ser visto como “sujeito sócio-histórico-cultural”, com conhecimentos e experiências acumulados e em situações socialmente diferenciadas, em que cada um possui um tempo próprio de formação e tem o direito de ser respeitado como sujeito na construção e apropriação do conhecimento, “ressignificando” suas experiências socioculturais, além do universo escolar, na própria vida. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná:

A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de

forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade (SEED-PR, DCE-EJA, 2006, p.29).

Entendemos, pelo estudo dos documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos, que a educação pública é um dever básico do Estado para com os indivíduos e, apesar de não poder ser vista como o único meio de efetivar a garantia dos direitos à cidadania, pode dar uma importante contribuição a esse processo, na caminhada rumo à construção de uma sociedade mais justa. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1999, p.126).

Sendo assim, a escola tem o desafio de oferecer aprendizagem significativa, incentivando a participação e o interesse do aluno. Construir uma educação de jovens e adultos comprometida com a formação humana, que em suas concepções e seus processos pedagógicos considere quem são esses sujeitos, respeite e valorize suas especificidades, requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo. “A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e afirmação de sua identidade cultural” (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 29).

O professor, estando comprometido pedagógica e socialmente com a sua prática, estará aberto, buscando e apontando relações, oportunidades, possibilidades. Enfatizamos que neste processo o que está em questão é o resgate da prática pedagógica “emancipadora”, presente nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, visto que “educar é ato político”. Nesse sentido Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1999), defende saberes que considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores: “ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige comprometimento, exige reflexão crítica sobre a prática em si mesma, independente da opção política do educador” (Freire, 1999).

Nas primeiras páginas de sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, depois do Prefácio de Francisco C. Weffort, Paulo Freire já demonstra toda a clareza em relação à inexistência da neutralidade do ato de ensinar. Vejamos suas palavras:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [...] Desde logo, qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo Amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da História. [...] A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação “para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1985, pp. 35-36 ).

Essa questão do comprometimento com o ensinar, assim como o desafio da coautoria no processo de ensino e aprendizagem, é abordada por Gasparin na sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*:

Muitas críticas são feitas à escola tradicional, considerada mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais. Se isso é verdade, deve-se lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios (GASPARIN, 2007, pp. 01-02).

Entendemos que atualmente a Educação de Jovens e Adultos esteja num momento importante da sua trajetória, uma vez que, situada no contexto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira, constitui-se como modalidade da educação básica, e não mais como programa ou projeto, como outrora. Ademais, consideramos importante que professores de educandos jovens,

adultos e idosos estejam aptos a pensar e reorganizar sua ação pedagógica. Isto só pode se dar mediante capacitação permanente, em que os educadores possam refletir sobre sua prática à luz de pesquisas educacionais e documentos da Educação de Jovens e Adultos.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONHECIMENTO**

Os estudos sobre a proposta de prática pedagógica que considera o aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem possibilitaram o que Paulo Freire chama “estranhamento” da prática: é tomar certa distância da prática para poder olhá-la “de fora”, percebendo-se, então, acontecimentos que ainda não se haviam analisado e avaliado. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, assim se refere à problematização da prática pedagógica:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FREIRE, 1988, pp. 14-15).

A “práxis” à qual se refere Paulo Freire não é apenas a prática, é a reflexão sobre a prática realizada e a mudança de comportamento em relação a essa prática. Começa pela prática e passa pela reflexão sobre a prática e a transformação dessa prática (ação-reflexão-ação). Se não houver transformação após a análise não podemos chamar de práxis, é só prática, orientada pelo senso comum. O autor aborda essa questão na sua *Pedagogia da Autonomia*:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a

rigoriedade do pensar certo procura. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1999, pp. 43-44).

Em nossos estudos dos documentos da Educação de Jovens e Adultos e das pesquisas educacionais, analisamos a questão como a escola pode ser transformadora da realidade, pode ser um fórum de debates críticos. A educação, quando passa a ser crítica e transformadora, transforma também os seus agentes em sujeitos sobre o mundo e passa a ser sujeito. Como sujeitos, podemos questionar, debater, perguntar. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná,

a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire desenvolve a tese da dialogicidade como fundamento para uma prática pedagógica que favoreça o exercício da democracia, da conscientização, de uma educação popular e libertadora. A prática dialógica proposta por Paulo Freire é um dos maiores desafios para a educação, em especial para a educação de jovens e adultos, pois “ser dialógico implica em alteridade e em considerar o ser humano como histórico e inconcluso”, o que significa reconhecer os seres humanos como

Seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na

inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2005, pp. 83-84).

Sendo assim, reconhecer o ser humano como sujeito do processo de conhecer é tido como uma condição para a prática dialógica, embora esse processo não se dê facilmente e exija uma postura crítica do educador, uma autoavaliação constante, pois facilmente incorremos em “práticas antidialógicas”. A alteridade exige que o outro seja considerado como pessoa de direitos iguais aos meus, e não menores que os meus ou exigíveis depois de os meus serem respeitados.

O universo da EJA contempla diferentes culturas [...] o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de formas de socialização dos conhecimentos e culturas. (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 27)

O conhecimento enquanto construção histórica, assim como a diversidade cultural identificada nas pesquisas educacionais, é também reconhecido nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos como elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico. “Cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais. Desse modo, o currículo não pode ser pensado fora dessas relações” (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.34). É nas relações entre os sujeitos da escola (professor-conteúdo-aluno) que o conhecimento é elaborado, e para que haja mudança na forma de organizar o conhecimento escolar, é necessário que a ação educativa valorize o processo de conhecer:

Essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola (GASPARIN, 2007, p.3).

O conhecimento passa a ser teórico-prático nas contradições e ligações entre os conteúdos de outras disciplinas, num movimento que não é linear e por isso mesmo só tem sentido quando inserido num todo maior. O desafio pedagógico é justamente a contradição, o questionamento, que valorizam a diversidade e a divergência.

Nos estudos das obras de Paulo Freire (1988.1999), durante os encontros do grupo de professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, identificamos a valorização do conhecimento e do estudo, no sentido de “entender” o mundo, para “interpretá-lo” e então poder “transformá-lo”. Para ele, a educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – “transformar as condições de opressão” – ela deve enraizar-se na cultura dos povos, precisa criar novas relações sociais e humanas, e não só transmitir conteúdos.

Na análise das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos compreendemos que toda situação educativa, mesmo quando nos referimos à aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos, por implicar atos de consciência, envolve o conhecimento tal como se apresenta nos produtos culturais como livros, filmes, obras de arte, textos, etc.

Nesse documento encontramos o reconhecimento do saber adquirido na trajetória de vida do educando jovem, adulto e idoso como conhecimento a ser valorizado na organização do trabalho pedagógico:

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos constituídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.38).

Segundo essa proposta, a valorização do conhecimento empírico do educando precisa ser considerado no estudo dos conceitos científicos. A partir do saber cotidiano é que o educando constrói o novo conhecimento, relacionando o que já sabe ao saber escolar. Questionando, pesquisando, interpretando, o aluno reelabora

o conhecimento, podendo utilizá-lo para uma participação mais crítica e consciente na sociedade

No estudo em grupo com os professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos foram examinados os eixos temáticos articuladores do currículo - Cultura, Trabalho e Tempo - tratados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, dada a relevância desse conhecimento para a organização do trabalho pedagógico. Nessas Diretrizes (2006) é afirmado que os três eixos devem “estar articulados” e “inter-relacionados no trabalho pedagógico” (p.32). Essas Diretrizes apresentam os diversos eixos articuladores do currículo. A cultura é vista como elemento de “mediação entre o indivíduo e a sociedade”, que se desenvolve por meio de um sistema de significações envolvendo todas as formas de atividade social, e sendo assim, ela favorece a compreensão do mundo social, dos símbolos construídos, como as palavras, os valores, as artes:

A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial composto por um sistema de significações envolvidos em todas as formas de atividade social. Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. [...] Se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.32).

A cultura é tomada como a categoria central da existência humana enquanto o trabalho é uma decorrência de caráter produtivo, e por isso parece estar subordinado à cultura. Nas Diretrizes, Miguel Arroyo, um dos pesquisadores participante na elaboração do documento, indica o trabalho como um princípio educativo:

A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação (ARROYO apud SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 32-33).

O outro eixo temático proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos é o tempo, que abrange tanto a dimensão social quanto a escolar:

pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais ( SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

Nas discussões do grupo de estudos, entendemos que a diversidade cultural dos sujeitos dessa modalidade de ensino se constitui num grande desafio para os educadores, atingindo os limites e as possibilidades de cada um, pois são eles oriundos dos mais diversos contextos do mundo do trabalho.

Quanto à dimensão escolar,

o tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

O tempo escolar refere-se, no documento, à reorganização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos que, respeitando a especificidade da modalidade, ofereça oportunidades de estudos organizadas de forma coletiva ou individual, atendendo à disponibilidade e predisposição de cada aluno, uma vez que “há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos” (DCE/EJA, 2006, p.28).

As reflexões do grupo de professores a respeito das três dimensões do tempo no âmbito escolar - o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico - são as seguintes: o primeiro, o tempo físico, é tudo o que organiza o tempo empregado na ação pedagógica; o segundo, o tempo vivido pelo professor, é tudo o que se refere à sua formação: experiências culturais e pedagógicas, a ação docente, o tempo vivido pelos educandos em diversos contextos e na escola; e o terceiro, o tempo e a organização escolar, refere-se à escolarização e socialização do conhecimento. A organização desses tempos “interfere diretamente na formação dos educandos” (idem, p. 33).

A análise desse documento e das pesquisas educacionais favoreceu o entendimento de que a reorganização pedagógica da Educação de Jovens e Adultos constituiu-se em uma necessidade para democratizar o acesso ao conhecimento.

## **O ALUNO COMO SUJEITO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM**

Identificamos nos estudos, nos documentos da Educação de Jovens e Adultos e nas pesquisas educacionais, que o sujeito “atribui um significado” às coisas com as quais entra em contato. Os alunos jovens, adultos e idosos estão inseridos no “mundo do trabalho e das relações interpessoais”, com diferentes experiências de vida, e isso acaba interferindo na sua própria aprendizagem. Esse fato é analisado por Marta Kohl de Oliveira em seu artigo *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*, onde afirma que o adulto

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, pp. 60-61).

Esse educando já dispõe de um amplo universo de “conhecimentos práticos” e concepções sobre diversos aspectos da “realidade social e natural”. O desafio é identificar a “natureza desses conhecimentos e concepções”, para integrá-los aos conteúdos escolares e considerar, no processo de aprendizagem, o modo de pensar próprio que os jovens, adultos e idosos já trazem ao longo da sua trajetória de vida. Quanto a essa integração dos saberes adquiridos e com os conteúdos escolares, Gasparin esclarece que,

Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata. Logo, o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas “uma compreensão do que aconteceu”, para se tornar “um guia para a ação” (GASPARIN, 2007, p.8).

No que diz respeito aos sujeitos do processo ensino e aprendizagem, esse educador afirma:

Na interação entre professor e aluno dá-se o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos científicos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas [...] Os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem – auto-aprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, na interaprendizagem. A interação constitui, desta forma, uma co-responsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem (GASPARIN, 2007, p. 109).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná consideram que

O educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Portanto, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida. Trata-se de uma consistente comprovação de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimento para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 28).

O respeito ao educando, parafraseando Paulo Freire (1999), “o respeito devido à autonomia do ser do educando”, é tema de discussão presente tanto nas pesquisas educacionais quanto nos documentos da Educação de Jovens e Adultos, e consideramos ser esse um ponto importante para o aprimoramento do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. O processo de conhecimento envolve não só fatores cognitivos, mas também suas relações nos diversos contextos nos quais estão inseridos. Compreendemos no estudo do artigo de Marta Kohl de Oliveira (1999) que a condição de “não crianças”, a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar são fatores culturais

que não podem deixar de ser considerados no processo de conhecimento e da aprendizagem do adulto. Além disso, não podemos perder de vista que a condição de excluídos da escola regular e a configuração de um modelo de escola que os adultos trazem consigo tornam-se obstáculos à condição do aluno de sujeito no processo do conhecimento.

A mediação no trabalho pedagógico é central nas pesquisas de João Luiz Gasparin apresentadas em sua obra sobre a Pedagogia Histórico-Crítica:

Todo o processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem - os alunos - com o objeto sistematizado – o conteúdo.[...] Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo (GASPARIN, 2007, p 51).

A valorização do diálogo é vista por Gasparin, no contexto da educação brasileira, da seguinte forma: “É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos” (GASPARIN, 2007, p. 119). Assim, o papel do professor como mediador é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos. Isto só é possível na medida em que o professor conheça tanto os conceitos científicos quanto os cotidianos. A primeira ação docente consiste em apropriar-se adequadamente dos conceitos científicos, o que ocorre antes de sua aula, normalmente fora da escola; e durante a aula, na própria escola, para concretizar sua prática pedagógica, deve apropriar-se dos conhecimentos espontâneos, que são expressos pelo senso comum e pelos conhecimentos empíricos que os alunos adquiriram no seu dia-a-dia, nas vivências fora da escola.

Neste contexto, em que o aluno deve ser reconhecido como sujeito do processo da aprendizagem, encontramos a contribuição de Gasparin para a organização do trabalho pedagógico:

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações do aluno. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar (GASPARIN, 2007, p.5).

Em Paulo Freire entendemos que o diálogo coloca o professor ao lado do aluno, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo, como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. Esse é o legado de Paulo Freire:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1999, pp. 25-26).

Compreendemos o significado da prática pedagógica na relação dialógica como uma prática mais significativa tanto para o educando quanto para o educador. A reinvenção do trabalho pedagógico é afirmada nas pesquisas de João Luiz Gasparin (2007), em Paulo Freire (1988-1999) e nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada ofertada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná constituiu-se em uma oportunidade privilegiada para estudos e discussões sobre a organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, desenvolvemos a Intervenção Pedagógica no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, que teve como princípio o que diz Paulo Freire: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. No exercício de uma verdadeira “práxis educacional”, em que se realiza o diálogo, é necessária a investigação e análise das questões educacionais e seu contexto histórico.

O conhecimento do processo de aprender do educando jovem, adulto e idoso, de suas características sociais, psicológicas e culturais, desencadeou nos professores do Grupo de Estudos a manifestação de um compromisso com a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico com a finalidade de promover a apropriação dos conceitos científicos e proporcionar uma educação em que possam afirmar-se como sujeitos ativos, críticos e criativos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GASPARIN, João Luiz . **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, nº 12, São Paulo: USP, 1999.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação e Trabalho. **Proposta pedagógico-curricular – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental Fase II e Médio,** 2006.