

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maristela Inês Weber Viera

**Planejamento na Educação de Jovens e Adultos: uma prática indispensável
para dar sentido à ação docente e à aprendizagem discente**

Porto Alegre
1º semestre
2015

Maristela Inês Weber Viera

**Planejamento na Educação de Jovens e Adultos: uma prática indispensável
para dar sentido à ação docente e à aprendizagem discente**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão de Graduação
como requisito parcial e obrigatório para a
aprovação no Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
e obtenção do Grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Comerlato

Porto Alegre
1º semestre
2015

AGRADECIMENTOS

Se tem uma coisa nesta vida de que eu tenho certeza é que é impossível construir uma caminhada, estando sozinha. Por isso, nesta parte do TCC que é tão importante quanto o estudo realizado neste semestre de conclusão, dedico as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram e incentivaram nesta caminhada. Então, tenho muito a agradecer....

Inicialmente, a Deus, que me deu força e coragem para concluir o curso.

À minha orientadora Denise Comerlato, pela dedicação, paciência e disponibilidade nas orientações, motivando-me e auxiliando-me para o bom desenvolvimento deste TCC.

À Maria Letícia Ferrareto, a “minha dupla”, colega e amiga, por compartilhar comigo o estágio de docência, ajudando-me de diferentes maneiras na atuação docente.

À professora Aline Cunha, orientadora do estágio, pelas reflexões, explicações e orientações que foram essenciais durante a prática da docência.

Ao meu querido marido Rogério Viera, meu amor, minha vida, meu companheiro, que esteve presente em todos os momentos e que, a cada vez que pensei em desistir ou que estava cansada, ouviu minhas lamentações e me motivou a continuar. Se não fosse você, eu não teria chegado até aqui. A cada dia aprendo a ser uma pessoa melhor ao seu lado. Amo você!

Aos meus dois queridos filhos, Naiane e Andrei, obrigada pelo carinho e por acreditarem em mim, torcendo e vibrando com cada conquista minha.

À minha colega Jéssica Bischoff, pelo incentivo e apoio na elaboração deste trabalho.

A todos os amigos e amigas queridos que fazem parte da minha vida, que me incentivaram, que me deram força nas horas difíceis e que, de uma maneira ou outra, sempre me auxiliaram: muito obrigada!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si
mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar a importância do planejamento didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. No decorrer do estudo, apresenta-se uma reflexão fundamentada em Freire (2006-1996), Vasconcellos (2000), Rodrigues (2003), Manata (2004), Libâneo (1994), Piletti (1989), entre outros teóricos. Acredita-se que uma prática comprometida se materializa também no planejamento pedagógico, o qual é capaz de dar sentido à ação docente e às aprendizagens discentes. O estudo é de natureza qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, que analisa a experiência de docência no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma turma da EJA numa escola da rede pública estadual na cidade de Porto Alegre. O planejamento feito para esta turma foi a partir de temáticas significativas às quais giravam em torno de assuntos de interesses dos educandos. As propostas envolviam a conexão do cotidiano com os conhecimentos prévios, relacionados com os conteúdos escolares. Dessa forma, evidenciou-se que o planejamento, quando realizado de forma intencional, consciente, com propostas pedagógicas adequadas, contextualizadas e com o intuito de provocar mudanças, possibilita o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: **Planejamento. Ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.**

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	07
2.	COMPREENDENDO O PLANEJAMENTO	11
2.1	SITUANDO HISTORICAMENTE O PLANEJAMENTO	11
2.2	PLANEJAMENTO DE ENSINO	12
2.2.1	Por que planejar?	14
2.2.2	O que planejar?	15
2.2.3	Para quem planejar?	17
3.	EDUCAÇÃO CRÍTICA	19
3.1	A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DOCENTE	21
4.	ANÁLISE DE ESTUDO – TURMA T 2	24
4.1	O CONTEXTO DA TURMA	24
4.2	PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	26
4.3	PRÁTICA DO ESTÁGIO DOCENTE	28
4.4	PROPOSTAS VIVENCIADAS	32
4.4.1	Primeira proposta: Uso da calculadora.....	32
4.4.2	Segunda proposta: Suporte de texto.....	34
4.4.3	Terceira proposta: O jornal em sala de aula	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	44

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar a importância do Planejamento Pedagógico no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseado nas experiências do estágio curricular vivenciado por mim no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O estágio é uma etapa obrigatória, exigida no sétimo semestre do curso, compreendendo trezentas horas/aulas, sendo duas semanas de observação e o restante para regência docente. Essa fase é supervisionada por professores com experiência na modalidade escolhida. Nessa etapa, temos a possibilidade de escolher em qual segmento ou modalidade (Educação Infantil, Anos Iniciais ou EJA) se deseja realizar a prática pedagógica.

Eu optei em realizar o estágio na Educação de Jovens e Adultos, nos moldes da docência compartilhada. Essa característica de docência é oportunizada apenas nesta modalidade de educação. A turma onde aconteceu minha prática era uma T2 (totalidade 2, equivalente ao 1º a 5º ano do Ensino Fundamental), em uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro Santana, na cidade de Porto Alegre, RS. O período de realização foi de 18 de agosto a 28 de novembro de 2014. O motivo pela escolha da EJA foi o desejo de conhecer mais e desafiar-me em uma área que pouco havia estudado anteriormente, visto que foram disponibilizadas poucas disciplinas que tratam desta modalidade durante o curso de formação.

Antes mesmo de iniciar a prática, a responsabilidade envolvida em desenvolver aulas proporcionando atividades e momentos significativos para os estudantes jovens e adultos já me inquietavam. Além disso, os escritos reconhecidos nas obras de Paulo Freire impregnavam minha mente no sentido da transformação dos sujeitos por meio do fazer pedagógico docente. Portanto, sabia que não seria uma tarefa fácil proporcionar atividades significativas para os educandos da EJA. Como contemplar as diferentes áreas do conhecimento em uma turma que apresentava uma heterogeneidade, não só nas idades, mas também, nas diferentes culturas, vivências, experiências profissionais, saberes, ritmos de aprendizagem e modos de pensamentos variados?

A prática do estágio, por ser uma atividade de ensino com caráter de iniciação à docência, marcou minha primeira experiência com este público tão peculiar, de jovens e adultos. Refiro-me, em especial, às especificidades que caracterizam estes estudantes: a condição de não serem mais crianças, o fato de terem fracassado na escola e a situação de serem, no geral, trabalhadores. São estudantes que ingressam na escola com uma diversidade de histórias de vida, que desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais, tentando atender as suas próprias necessidades e, assim, contribuir como cidadão na sociedade ao qual está inserido.

Parto da perspectiva de que, um planejamento pedagógico que acolhe os saberes destes sujeitos jovens e adultos, em diálogo com os saberes escolares, possa orientá-los na direção de potencializar os conhecimentos adquiridos, tanto na escola quanto nas experiências de vida, que são diversificados e igualmente importantes.

Embora a Educação de Jovens e Adultos atenda a uma especificidade etária, é uma questão de particularidade cultural que caracteriza seus sujeitos. Oliveira (1999, p. 59-60) delimita esses sujeitos como pertencentes a um determinado grupo:

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 59-60).

Diante disso, durante o período de observação, as práticas pedagógicas e a ausência de planejamento da professora regente da turma geraram as minhas inquietações. Constataram-se práticas que nem sempre consideravam os educandos em suas especificidades, subestimando os seus conhecimentos com atividades descontextualizadas e práticas infantilizadas que dificultam o diálogo entre as experiências de vida, os saberes prévios dos educandos e os conteúdos escolares.

Em um primeiro olhar, poderia dizer que a docente parecia alheia à realidade daquela comunidade, sem se preocupar com as características daqueles educandos, que ali estavam em busca de aprendizagens significativas para atender as suas necessidades.

Paulo Freire (1996), ao desenvolver um método próprio de alfabetização, buscou adequar o trabalho didático às especificidades dos educandos com suas propostas, fez emergir a consciência de que a alfabetização de adultos é diferente daquela destinada às crianças, pois, exige um trabalho que considere as características e interesses desses sujeitos. Os educandos necessitam de propostas adequadas, envolvendo o cotidiano, a dialogicidade e a problematização da realidade.

O adulto traz consigo histórias de vida, experiências, conhecimentos prévios, vivências culturais, reflexões sobre o mundo externo, sobre as outras pessoas e sobre si mesmo e, principalmente, a sua inserção no mundo do trabalho. Estas peculiaridades do adulto nesta na fase da vida são fundamentais em relação às situações de aprendizagens, porque trazem consigo diferentes habilidades, dificuldades e capacidades de desenvolver a reflexão crítica sobre a sua realidade e sobre a sociedade.

É nesse sentido que As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos apontam como uma das especificidades dessa modalidade a necessidade de esta “ser pensada como um **modelo pedagógico** próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

Assim, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não significa apenas transmitir conteúdos, é preciso que sejam respeitadas suas especificidades, possibilitando o diálogo e a ampliação da consciência política, de se saber e se fazer

cidadãos de direitos, através de uma ação pedagógica problematizadora, democrática e libertadora.

Considerando estas questões referentes aos educandos da EJA, o presente trabalho busca responder a seguinte questão: qual a importância do planejamento didático-pedagógico para dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem na EJA?.

Este primeiro capítulo buscou contextualizar a questão que me mobilizou para esse estudo. O capítulo seguinte trará um aprofundamento teórico do tema do planejamento de ensino, um dos aspectos mais importantes da prática docente e que, às vezes, é negligenciado por alguns. No terceiro capítulo, procuro trazer questões pertinentes às perspectivas de uma educação crítica, problematizadora e libertadora, na concepção de Paulo Freire. A seguir, no capítulo quatro, foi feito o aprofundamento do objeto desta pesquisa com o detalhamento dos aspectos que envolvem a ação do planejar: a contextualização da turma, os princípios norteadores da elaboração do planejamento pensado para a turma do estágio, bem como a análise de algumas propostas da prática pedagógica. Nas considerações finais, apresento um retrospecto do estudo, com reflexões acerca da importância do planejamento na prática docente e sua relação com a aprendizagem discente.

2. COMPREENDENDO O PLANEJAMENTO

Neste capítulo desenvolvo uma breve visão histórica a partir de bases teóricas de Manata (2004), Loch (2009) e Gandin (1995), que situam e contextualizam a evolução do planejamento na perspectiva de mudança das práticas hegemônicas para um planejamento participativo e essencial à atividade docente.

2.1 SITUANDO HISTORICAMENTE O PLANEJAMENTO

O planejamento faz parte da vida do ser humano desde quando o homem começa a pensar na necessidade de sobrevivência. No momento em que precisou procurar o alimento e/ou proteção, o ser humano começou a planejar o futuro. Conforme Manata (2004), o planejamento embora, no início, fosse um processo que restringisse as ideias existentes apenas na cabeça das pessoas, passou a ser delineado gradativamente, tornando-se cada dia mais necessário e atingindo a complexidade do momento atual.

Para Loch (2009), o planejamento como uma necessidade educacional surge com o aparecimento da escola pública, a partir do século XVII, e com o processo da universalização da educação formal. Ele se aprofunda no ocidente à medida que se amplia o direito à educação para todos.

Conforme Gandin (1995), na década de 1960, o planejamento da educação se consagrou nos meios governamentais e acadêmicos brasileiros. Passou a ser obrigatório fazer planos para trabalhar em escolas, porém, os únicos modelos que vigoravam eram na economia e algumas empresas. Quase sem adaptação, esses modelos passaram a ser utilizados no sistema educacional para atender questões administrativas e burocráticas das instituições.

Na década de 1970, junto com as mudanças educacionais, surgem os planejamentos tecnicistas, calcados nas tradicionais teorias cartesianas e positivistas constituintes do pensamento ocidental moderno, que se pautavam por uma pretensa neutralidade, buscavam ser normativas e universais. Essa perspectiva se renova na atualidade com os avanços do pensamento neoliberal. Nessa concepção, o aluno é mero consumidor do ensino; enquanto o professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos, a fim de atender o mercado capitalista. Ou seja: deve transferir conteúdos para depósitos de

informações, como são vistos os estudantes, e sem a possibilidade de criar novos conhecimentos ou de selecioná-los de forma a eleger aqueles mais socialmente úteis.

Em contraposição a esse modo hegemônico de pensar o planejamento, surgem na década de 1980, especialmente com o processo de democratização após a ditadura militar, propostas com ênfase no planejamento participativo. Estas acolhem diferentes concepções de linguagem, realidade, formas de subjetivação e propõem um currículo interdisciplinar ou transdisciplinar em que as diferenças, a heterogeneidade têm caráter positivo. Para uma mudança educacional em prol da humanização do sujeito, de uma educação que requer muito mais que conteúdo escolar, é necessário que se vincule o planejamento com os interesses e necessidades dos educandos.

No Brasil, temos como exemplo precursor desta perspectiva, o educador Paulo Freire, com a proposta de planejamentos a partir dos temas geradores, voltados para a Educação de Adultos, no final da década de 1950 e início da década de 1960. Uma proposta que propunha uma relação dialógica entre educando e educador, com a concepção de ensinar a partir do seu mundo, ou seja, a partir dos conhecimentos prévios dos educandos (FREIRE, 2006).

Neste sentido, também a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), voltou-se para a formação e capacitação do educando para o exercício de cidadania. A proposta desta lei é que o processo de ensino-aprendizagem seja trabalhado com conteúdos e metodologias de ensino vinculados e adequados à realidade vivida pelo educando no seu cotidiano.

É preciso (e é isto que tentarei fazer aqui) refletir sobre um planejamento para a EJA, considerando os conhecimentos do cotidiano e a relação dos mesmos com os conteúdos escolares, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos.

2.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO

Ao rever a experiência vivida no estágio, foi possível encontrar aspectos relevantes que precisam ser considerados na, e sobre, a prática docente. Dentre essas questões, destaco aqui uma que considero de grande relevância para a prática docente: o planejamento de ensino.

Inicialmente é relevante procurar entender o que é planejamento de ensino. Para alguns autores, o planejamento tende a orientar a atividade docente, tornando claro o que o docente quer trabalhar com seus alunos.

O conceito de planejamento, por ser algo bem amplo, pode ser compreendido de várias formas, dentre elas:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção – transformação e representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação e reflexão da ação (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Portanto, para o autor, planejar é elaborar intervenções com intencionalidades para colocá-las em ação, em prática. Por sua vez, a elaboração do planejamento não é ainda a ação, mas um processo mental, de reflexão, de tomada de decisões, de posicionamento com base numa realidade observada, com o intuito de provocar transformações, possibilitando que os objetivos das aprendizagens sejam concretizados.

Vasconcellos (2000) ainda aponta que, do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, ou seja, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. Dentro desta fala, o autor explicita que, no ato de planejar, primeiro vem a intenção, segundo a exposição deste plano e terceiro o que ele vai atingir. Por isso o docente deve sempre buscar, dentro das suas ações, o hábito de fazer a ação reflexiva e assim identificar o que deve ser mudado e transformado para concretizar o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o planejamento é uma reflexão, tanto ligada diretamente ao que o professor pretende ensinar aos educandos, como sobre a própria prática docente desenvolvida; ou seja, a metodologia e os resultados alcançados. Deste modo, planejamento, metodologia e avaliação se tornam um processo integrado em um fazer docente reflexivo e intencional.

2.2.1 Por que planejar?

Como já foi dito, o ato de planejar faz parte da história e do cotidiano do ser humano. Em diversos momentos das nossas vidas, pensamos sobre nossas atividades e planejamos como iremos executá-las, de forma explícita ou implícita, a fim de fazê-las da melhor forma possível e alcançarmos os objetivos estabelecidos. Assim tomamos decisões e definimos o que queremos para o futuro. No ambiente escolar, o ato de planejar, deve ser uma das atividades mais importantes da prática docente, pois é através do planejamento que o professor organiza e desenvolve a sua prática.

Planejar implica fazer escolhas. E, para bem fazê-las, é preciso conhecer a realidade, o que possibilita determinar onde se deseja chegar e o que se quer ensinar a esses que vamos ensinar. Com o planejamento, podemos definir o que desejamos a curto, médio e a longo prazo e, além disso, prever as situações, organizar as ações, e avaliar o que foi proposto (as atividades, as metodologias e os resultados alcançados).

Libâneo destaca que:

[...] o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de reflexão ligado a avaliação (1994, p. 221).

Nesse sentido a avaliação e o planejamento são indissociáveis, isto é, planeja-se para avaliar e avalia-se para planejar. Enfim, não há uma ordem exata, mas cabe ressaltar que estes dois instrumentos caminham juntos, de forma contínua.

Para Vasconcellos (2000), na instituição escolar existem três diferentes planejamentos que devem ser articulados. São eles:

a) Projeto Político Pedagógico ou Planejamento da escola: é o projeto integral da escola, composto de marco referencial, diagnóstico e programação. Envolve os aspectos pedagógicos, comunitários e administrativos escolar;

b) Planejamento Curricular: é a proposta geral das aprendizagens que serão desenvolvidas. Funciona como a espinha dorsal da escola. O planejamento

curricular envolve os fundamentos das áreas que serão estudadas, as propostas metodológicas escolhidas e a forma como se dará a avaliação;

c) Planejamento do Professor: é um guia que irá orientar a prática, do que se pretende desenvolver na sala de aula, o que se pensa em fazer, como e quando fazer e para quem fazer, proporcionando o processo de ensino-aprendizagem.

Penso que a finalidade de planejar ou o porquê planejar seja para tornar o ensino efetivo, ou seja, que ocorram aprendizagens significativas.¹ O problema é a negação de alguns professores em realmente usá-lo como instrumento da prática pedagógica, por não o considerar importante, ou simplesmente por utilizar os mesmos materiais dos anos iniciais do ensino regular para crianças. A falta de planejamento interfere diretamente no processo educacional, pois o professor acaba recorrendo ao improviso, com atividades inadequadas e descontextualizadas, dificultando a aprendizagem e mesmo a permanência dos educandos da EJA na escola.

2.2.2 O que planejar?

Outra questão que perpassa o planejamento de ensino é: “o que planejar”? Para Rodrigues (2003) o planejamento de ensino passa por estabelecer os elementos curriculares básicos: os objetivos da educação escolar (para que ensinar e aprender?), conteúdos (o que ensinar e aprender?), métodos (como e com o que ensinar e aprender?), tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender?) e avaliação (como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?).

Essas questões, embora fundamentais, não garantem, a meu ver, a efetividade de um plano pedagógico. Freire (1996), ao desenvolver um trabalho de reflexão sobre o fazer docente, toma como ponto de partida quem vamos educar, ou seja, quem são os sujeitos da aprendizagem.

Quando se trata da modalidade de EJA, é necessário um planejamento adequado e coerente, diferenciado do realizado para crianças. Esse público mais maduro apresenta diferentes níveis de um amplo universo de conhecimentos práticos e da realidade social. Além do mais, tem compromissos e responsabilidades

¹ Moreira (1982) auxilia na compreensão do conceito, informando que a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes, já existentes na estrutura de conhecimento do indivíduo.

bem definidos que os ocupam e os movem como pais/mães, trabalhadores (as), cidadãos/cidadãs, entre outros.

Trabalhar com educandos da EJA é não supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças. É compreender que se aprende diferentemente, em função do quadro de referências construídas pelos educandos em suas experiências de vida. Logo, implicam as formas de se colocar no mundo e de perceber o mundo.

É fundamental o reconhecimento de que as aprendizagens do jovem ou adulto apresentam tempos e formas diferentes das crianças, tanto pela conformação psíquica e cognitiva, constituídas pelas diferentes experiências de vida, como pelo tipo de inserção e responsabilidade social. Isto significa reconhecer que os adultos, em função dos seus conhecimentos prévios, têm modelos de mundo e estratégias de compreensão densamente constituídas, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais complexas e, conseqüentemente, mais difíceis de realizar.

Considerando o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000, p.8), os conteúdos escolares devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram. Uma educação que atenda os interesses e as necessidades dos trabalhadores deve considerar a realidade concreta em que vivem os educandos, não apenas em seu imediatismo, mas também naquilo que conduz à superação das condições em que vivem, quando essas se mostram opressoras e/ou limitadoras das possibilidades humanas.

Um dos desafios é reconhecer os sujeitos que dela participam, bem como a realidade e as formas como interagem com o conhecimento e criar as condições de superação do lugar em que se encontram. Portanto, através da ação educativa, contribuir para que estes educandos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, construir conhecimentos significativos que contribuam para a superação da sua realidade.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças. O adulto não retorna para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender

conhecimentos importantes e significativos que contribuem para o atual momento de sua vida. Conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e o reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 10).

Partindo desse pressuposto, entende-se que o planejamento e a metodologia utilizada pelo educador precisam estar de acordo com o contexto do educando para não se tornarem inadequados. Desta forma, o educador, ao fazer suas escolhas, precisa estar atento ao contexto social, cultural, político, econômico, e às necessidades educativas, de modo que a aprendizagem seja significativa para o educando.

O planejamento da ação docente requer que as atividades utilizadas pelo educador promovam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o não apenas prazeroso, mas, sobretudo, eficaz. Por isso, não deve ser uma ação improvisada. Acredito, que a falta de um planejamento específico pode ser um dos agentes causadores do alto índice de evasão escolar nesta modalidade de ensino, uma vez que muitos professores insistem em utilizar métodos e conteúdos infantilizados, descontextualizados, sem considerar a realidade dos educandos.

Em resumo, o planejamento da ação docente, que envolve os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, os métodos que serão utilizados, os espaços educativos e a avaliação, deve proporcionar aprendizagens efetivas para os educandos como instrumentos para viverem melhor.

Assim, há de se considerar, no planejamento de ensino, principalmente “para quem?” ensinar. Com base nisso, compreendo que o planejamento passa não só por refletir sobre “o que” e o “como” aprender, mas também “para quem” se pensa a proposta pedagógica, “com quem?” se vai ensinar/aprender.

2.2.3 Para quem planejar?

Segundo Piletti (1989, p. 63), para poder planejar adequadamente a tarefa de ensino e atender às necessidades dos educandos, é necessário, antes de qualquer coisa, saber para quem se vai planejar. Para isso, a primeira etapa do processo do planejamento é conhecer os educandos e os seus contextos. É preciso saber os seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, seus ritmos, suas

aspirações, necessidades e possibilidades. Estas coletas de dados são fornecidas através das observações e dos diálogos. Cabe ao educador estar atento a esses dados fornecidos para antecipar mentalmente as ações com intencionalidade, assim como colocar em prática e refletir sobre estas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Sem estas considerações, corre-se o risco de tornar o planejamento um instrumento inútil por não corresponder às necessidades dos envolvidos. Os objetivos de aprendizagem tornam-se mais evidentes quando os educandos estão envolvidos no planejamento. Afinal, esse processo é tão importante para o educando como para o educador.

Levar em conta a realidade do educando significa (re)conhecê-la enquanto uma produção cultural, situada e contextualizada. O que implica superação na perspectiva de que as representações e experiências dos educandos – seu capital cultural –, assim como os interesses e necessidades da comunidade na qual a escola está inserida passaram a ser submetidos à mediação e processamento no cotidiano escolar, com vistas a uma transformação qualitativa (MELLO, 2005, p. 26).

O objetivo da aprendizagem para o educando é buscar conhecimentos que sejam significativos e úteis para melhorar as suas condições sociais. Assim, busca-se a seguir aprofundar o tema do planejamento a partir da teoria crítica em suas possibilidades de promover o diálogo, a participação e transformação no contexto da prática pedagógica com jovens e adultos.

3 EDUCAÇÃO CRÍTICA

Paulo Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, ressalta a necessidade de reflexão da prática educativa crítica em favor da autonomia do educando. Como promover a autonomia do educando da EJA, rompendo com a concepção bancária² de educação? O autor discute a relevância dos saberes docentes para a prática pedagógica, ressalta a necessidade da objetividade, da intencionalidade, da rigorosidade metódica e as considerações acerca da realidade dos educandos, entre outros. Ao ler esta obra, notamos que o planejamento é um instrumento fundamental e valioso para as aprendizagens dos educandos da EJA.

O educador democrático não pode negar-se do dever de sua prática docente reforçar a capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso bancário meramente transferido do perfil do objeto ou conteúdo (FREIRE, 1996, p.26).

Formar sujeitos autônomos exige uma educação que promova nos educandos a curiosidade e a crítica. Portanto, não pode basear-se na memorização mecânica. É necessário respeitar as especificidades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, construir relações recíprocas positivas, baseadas em um processo de conscientização, de consciência política de se saber e se fazer cidadãos de direitos, através de uma ação pedagógica problematizadora, democrática e libertadora. “Pensar certo significa procurar entender o que se acha de mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 1996, p. 77). E pensar certo é condição para ensinar certo. Isso só é possível quando se respeita à unidade entre teoria e prática, sabendo que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 30).

Um educador que “pensa certo” deve, necessariamente se aproximar do educando, conhecer sua realidade para que, partindo dela, possa estabelecer significado para as aprendizagens dos sujeitos. A rigorosidade metódica que Freire

² A concepção bancária para Paulo Freire é uma crítica à educação que existe alicerçada nos princípios de dominação capitalista. O professor é treinado para transmitir conteúdos para o aluno e este deve memorizar ou copiar as informações sem questionar, o que o reduz a mero espectador sem a possibilidade da criticidade, participação e o diálogo (FREIRE, 2006, p. 33).

destaca, é reconhecer que não pode haver aprendizagem sem estabelecer conexões com os conhecimentos prévios dos educandos da EJA.

A concepção problematizadora sustentada pelas ideias pedagógicas de Freire (1996) defende a educação dialógica, a qual prevê que os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar relacionados diretamente com o contexto em que o educando está inserido. O autor ressalta que os conteúdos devem ser contextualizados, favorecendo ao educando desenvolver uma ligação entre a problemática construída em aula e a realidade social, quando a educação desempenha seu papel “emancipatório e libertador”. Assim sendo, a educação cumprirá a função social de ampliar a leitura de mundo feita pelo próprio educando em parceria com o educador. De acordo com Freire (1988, p. 7), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Na concepção freireana, a alfabetização tem como pressuposto o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, que são concebidos como seres reflexivos, criadores e pensantes, capazes de produzir conhecimentos, desenvolver a autonomia e transformar sua prática social, da realidade em que estão inseridos.

Há certa necessidade, tanto do educando quanto do educador, em desenvolver a reflexão crítica da realidade. Para tal, é importante que haja busca de coerência entre teoria e prática. Para Freire (1996, p. 12), tanto a teoria educativa quanto a prática educativa são indissociáveis, e esta não acontece por acaso, mas sim de acordo com o contexto histórico, social, econômico, cultural e político.

Neste sentido, o autor defende o diálogo entre educadores e educandos como forma de promover a superação da concepção “bancária” e estabelecer uma nova proposta pedagógica em que a aprendizagem ocorra tanto para o educando quanto para o educador. Freire (2006, p. 39) salienta que, “o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”.

Assim, o educando deixa de ser passivo, como na perspectiva da educação tradicional ou bancária, e se transforma em um sujeito “investigador crítico” em diálogo com o educador. E o conhecimento passa a ser socializado na

medida em que os sujeitos se conscientizam de que um depende do outro para se educar, tendo em vista que não estamos sozinhos no mundo. Dessa maneira, a prática problematizadora possibilita ao educando uma compreensão de mundo não como algo distante de si, mas como uma realidade questionável, da qual é capaz de participar ativamente e a qual é possível transformar.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DOCENTE

A prática docente, assim como o planejamento de ensino, implica fazer escolhas: ou se planeja de forma tradicional, conservadora, ou de forma crítica progressista. Considerando a última opção como escolha para o meu planejamento, por acreditar no poder mobilizador, busquei realizar o que diz Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O planejamento de ensino é mais que uma simples tarefa do fazer docente, ele reafirma a opção política do professor. Freire (1996, p.61) ressalta que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. Já o docente crítico progressista denuncia a ideologia dominante ao reconhecer a falta de neutralidade da educação. O autor ainda destaca que toda educação é política, não existe educação neutra, pois ela é prática social e, dessa forma, ou se está comprometido com a transformação dos sistemas opressores e, portanto, em busca de libertação, ou se está reproduzindo a lógica da dominação social.

Na educação libertadora, não há lugar para o “docente bancário”, que tudo sabe, com aulas discursivas e o aluno passivo, que nada sabe. Em seu lugar, o docente de uma educação problematizadora. Segundo Freire, seria aquele que proporciona debates, diálogos em que os educandos participam da problematização de situações ocultas para o oprimido.

Para desmistificar a concepção “bancária”, a educação como prática de dominações é necessário que o educador não tenha apenas conhecimentos teóricos sobre educação de jovens e adultos, mas é preciso que entenda e conheça o público alvo da aprendizagem. Sabemos que os jovens e adultos são trabalhadores que lutam para superar suas condições de vida, como: baixo salário, desemprego,

saúde, moradia etc. Fatores que muitas vezes comprometem o processo de alfabetização e da aprendizagem.

A educação torna-se problemática quando os conhecimentos no campo teórico precedem, com ingenuidade ou descaso, diante das trajetórias da aprendizagem dos educandos e desconhece (ou conhece pouco) suas histórias de vida. Não é possível pensar apenas nos procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem ensinados, é preciso muito mais. O próprio conteúdo a ser estudado não pode trazer total estranhamento para os educandos. É necessário fazer conexão desses conteúdos com o cotidiano, com a realidade social, cultural e política, pois são estes os campos de atuação humana que o educando da EJA busca potencializar.

Uma das formas de ação didático-pedagógica proposta é o tema gerador que, de acordo com Freire (2006), propõe um caminho interdisciplinar na construção de saberes necessários para a libertação e humanização do oprimido.

Portanto, o planejamento é um instrumento que não só organiza, como também dá sentido ao trabalho do educador. Aponta a direção, o rumo da prática docente a partir do momento em que percebe o educando como protagonista da ação pedagógica. Deste modo, o educador seleciona ou cria situações de aprendizagem que visem à construção e à ampliação dos conhecimentos dos educandos, reafirmando assim a sua escolha crítica.

Ao contrário, se houver a improvisação, surgem falhas e desrespeito com os educandos da EJA. Demonstra a insegurança ou falta de clareza do educador em relação ao seu embasamento teórico e, mais que tudo, revela a falta de intencionalidade de sua ação. Sendo que, toda a ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos que irão orientar a prática docente (RODRIGUES, 2004). No entanto, a ação pedagógica de acordo com a postura crítica, deve se dar de forma intencional, consciente e transformadora. Para ajudar a pensar, Manata destaca que:

O planejamento didático, deve portanto, refletir não somente a problemática contextual- social, econômica, política e cultural- que envolve a escola, mas também todos os segmentos que dela fazem parte; os professores, os alunos, a comunidade- que interagem [...]. Ao planejar o homem pensa e , ao pensar, desenvolve também a criatividade, pois quando se pensa uma ação ela passa, evidentemente, por uma análise crítica, o que contribui para diminuir a improvisação (MANATA, 2004, p. 15).

Percebendo em minhas observações, por um lado, a importância do planejamento como a síntese da ação pedagógica e, por outro, o descaso de alguns docentes em planejar aulas desafiadoras, capazes de atender as necessidades mais imediatas dos educandos da EJA, optei por analisar a relevância do planejamento para dar sentido à prática docente, e à aprendizagem discente na Educação de Jovens e Adultos. No próximo capítulo, buscarei o aprofundamento destas reflexões, a partir na análise documental do meu diário de classe, do qual retiro algumas atividades desenvolvidas com a participação dos educandos.

4 ANÁLISE DE ESTUDO - TURMA T2

Para a elaboração e realização do presente trabalho de cunho qualitativo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e análise documental. Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre estas modalidades:

A pesquisa bibliográfica para a autora é uma análise de documentos de fontes que já foram reconhecidas no domínio científico sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. A análise documental caracteriza-se pela busca de informações, coletas de dados em documentos que não receberam nenhum tratamento científico e que requer uma análise mais cuidadosa (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

A análise documental foi realizada sobre o meu diário de classe, sendo este um documento elaborado para registrar as informações sobre a turma, o planejamento didático-pedagógico, os planejamentos semanais, as reflexões diárias das aulas desenvolvidas durante o período do estágio e que serve para a avaliação da disciplina do estágio curricular. Este documento serviu de suporte para construção de dados, permitindo rever a produção de algumas atividades explicitadas no planejamento desenvolvido durante a prática docente.

Cabe ressaltar que, ao revisitar o diário de classe, percebi que algumas falas não estavam registradas. Foi necessário então evocar as minhas memórias para complementar o meu estudo.

4.1 O CONTEXTO DA TURMA

O espaço em que se desenvolveu o estágio de docência, cuja análise do planejamento é objeto deste estudo, é uma escola da rede estadual localizada no bairro Santana, na cidade de Porto Alegre, RS. A turma era composta por um grupo de nove alunos – quatro homens e cinco mulheres – da Totalidade 2 (T2), correspondente ao primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, equivalente ao 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Na chamada, eram onze alunos matriculados, sendo que dois não compareceram às aulas durante o estágio. Todos os educandos estavam na fase adulta, com idade entre 36 e 66 anos de idade e com profissões variadas, que serão citadas em uma tabela posteriormente.

A docente titular da turma era formada no magistério há quase trinta anos, tendo, na maioria desse tempo, atuado com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há quatro anos, vem trabalhando na EJA para atender as necessidades da instituição. A professora não apresenta formação específica para atender esta modalidade e afirmou que não possui um planejamento pedagógico. Procura levar textos simples porque os educandos “apresentam muita dificuldade de compreensão”.

Assim, foi observado que as práticas das aulas eram descontextualizadas, sendo usados livros infantis para os educandos da EJA. Havia fragmentação dos conhecimentos escolares e muitas “continhas” (termo utilizado pela professora titular) eram passadas no quadro, não havendo intervenção coletiva no sentido da ampliação do conhecimento em relação aos conhecimentos de vida. A impressão que eu tive era que os educandos estavam ali somente para copiar conteúdos, sem haver desafios para o ampliar seus conhecimentos.

No primeiro momento, pensei que havia falta de consideração e respeito com aqueles cidadãos, pois estavam ali, apesar de cansados da longa jornada de trabalho. Eles demonstravam muita vontade de aprender: uns para melhorar suas condições de trabalho, outros para melhorar sua vida social. Porém, a aula que eu imaginava, simplesmente, não acontecia.

É indispensável pensar, para o trabalho docente, que podemos propor situações de aprendizagens significativas para os sujeitos da EJA. Estimular o gosto pelo aprender, potencializar seus saberes, promover a construção de conhecimento, valorizar suas experiências anteriores, enfim, respeitar os educandos.

Durante o estágio deparei-me com um dilema. Primeiro porque entendia a realidade e as limitações da docente daquela turma, mas também compreendia a necessidade daquele público que me encantava, carentes de novos saberes, cheios de sonhos, expectativas. Os alunos permaneciam nas aulas pela esperança de melhorar as condições de vida, de melhorar a remuneração no trabalho, entre outros fatores.

Os sujeitos da EJA, para estarem presentes na sala de aula, superam diversos obstáculos. Essa é uma conquista diária que deve ser valorizada por toda a comunidade escolar. No entanto, os educandos da EJA continuam com seus direitos violados. A educação a que tiveram acesso, nesta fase da vida, oferece uma escola

não planejada para eles e a professora, sem formação adequada, não proporciona aprendizagens significativas.

Assim, ao perceber a necessidade de uma ação pedagógica que fizesse sentido para aquela turma, foi elaborado um planejamento didático pedagógico³ significativo e coerente, visando concretizar o processo ensino-aprendizagem de acordo com nossas escolhas teóricas políticas.

4.2 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

As observações realizadas durante as duas primeiras semanas do estágio e os diálogos com os educandos no decorrer das aulas foram os pontos que nortearam o planejamento para a referida turma.

Estes pontos vieram ao encontro dos referenciais teóricos lidos e utilizados como princípios básicos do planejamento: as propostas da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL,2000) estiveram fortemente marcadas; as concepções do fazer docente surgiram das leituras de autores como Gimeno Sacristán (2005), destacando a valorização do currículo; Zabalza (2003), trazendo que nós professores percorremos diversas salas de aula, cada uma é única, cada aluno é único e cheio de experiências; Vasconcellos (2003), ressaltando as mudanças educacionais no processo da humanização, de uma educação que requer muito mais que conteúdos escolares; Rodrigues (2004) defendendo que toda ação pedagógica deve estar sustentadas por pressupostos teóricos; e Marques (2007) discutindo a postura do professor como pesquisador no processo do ensino. Ainda sobre o currículo, nos fundamentamos em Torres Santomé (1998), Hernández (1998) e, ao pensar a relação professor-aluno, foram articulados estudos de Becker (2010) e Rodrigues (2004).

O planejamento priorizou o trabalho pedagógico por meio de temáticas, sob a inspiração dos temas geradores de Paulo Freire. Esta proposta surge a partir da problematização da vida dos educandos e têm a finalidade de oportunizar os sujeitos a dizer as suas palavras. Segundo o autor, na obra *Pedagogia da Autonomia*, não “há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 11), ou seja, a educação é uma

³ A disciplina EDU03079 – Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos permite que a prática seja realizada na modalidade Docência Compartilhada. Sendo assim, o planejamento e as atividades apresentadas foram pensados em conjunto com a minha colega Maria Letícia Ferrareto.

troca de saberes, efetivada a partir de uma relação dialógica entre o professor e o aluno. É desta relação que surge a escolha das temáticas, sem esquecer que cada aluno é único e possui saberes próprios. Se para Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (idem, p. 21), os temas geradores surgem como alternativa para significar os estudos em sala de aula, tornando-se o eixo central para articulação dessas possibilidades.

É praticamente impossível obter êxito na ação pedagógica, sem valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, principalmente na EJA, na qual existe uma diversidade de gerações e culturas em uma só sala de aula. A aprendizagem deve, necessariamente, ter significado para o sujeito.

Para pensar o que poderia, ou não, ser significativo naquela turma, a concepção de Hernández (1998) sobre a escola como um ambiente gerador de cultura foi um marco referencial importantíssimo. O autor, ao afirmar que os problemas para aprender são “complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 32), auxiliou na percepção de que, numa turma heterogênea, com alunos tão diferentes entre si, seja em idade quanto nas aprendizagens, necessitaria de um planejamento voltado aos seus interesses e, principalmente, suas potencialidades.

Para Gimeno Sacristán (2005, p. 15), “estamos tão presos às realidades cotidianas e dos semelhantes que nos rodeiam que, quase com toda certeza, não nos sentimos estimulados a imaginar outro mundo possível”. Na elaboração do planejamento, foi necessário pensar metodologias que incentivassem aqueles educandos à participação, à reflexão sobre suas individualidades e capacidades, imaginando “outro mundo possível” para além da prática já existente naquela sala de aula. Com o olhar deslocado para outras vivências, compreendi que não somos seres imutáveis e cristalizados na sociedade, que estamos em constante movimento e que nem tudo o que funciona para uma pessoa – ou grupo – necessariamente funcionará para outra.

Sendo assim, entendo que um dos desafios da profissão docente é planejar. Durante o período de observação, questionou-se a professora regente sobre seu planejamento com o objetivo de descobrir as linhas teóricas que a mesma seguia. A professora relatou ser adepta de aulas expositivas e que não seguia nenhum teórico em especial, o que ficou perceptível durante as observações. Também contou que

aborda somente os conteúdos de português e matemática, pois, nas suas palavras, “é o que importa para os alunos”, indicando um distanciamento das áreas de conhecimento entre si.

Pensar as atividades isoladamente, como se cada matéria fosse alheia a todas as outras é, metaforicamente, “colocar o mundo em gavetas”. Como se, para calcular fechássemos a gaveta do português e abrissemos apenas a da matemática. E, considerando que, na prática essas gavetas não existem, o planejamento proposto foi pensado focando-se na interdisciplinaridade, já que:

Apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Nessa perspectiva, a possibilidade de pensar um planejamento com propostas interdisciplinares pode tornar o ensino mais interessante e as aprendizagens mais significativas ao propor reflexões contextualizadas com a realidade dos educandos. O autor compreende que esta modalidade de organização e desenvolvimento curricular deve “[...] atender as necessidades dos educandos para compreender a sociedade na qual vivem e, de fato, ter uma utilidade social” (SANTOMÉ, 1998, p. 187).

Portanto, os conteúdos pensados para esta turma foram construídos a partir de temáticas, na perspectiva freireana dos temas geradores, a fim de atender as necessidades mais imediatas e procurando articular todas as áreas do conhecimento pertinentes.

4.3 PRÁTICA DO ESTÁGIO DOCENTE

No estágio, foi solicitado um planejamento adequado e específico para os educandos da turma em que nos inserimos, com atividades que visavam desenvolver as diferentes áreas do conhecimento. Durante o período de docência, havia encontros semanais na Faculdade de Educação com a professora orientadora do estágio. Os encontros tinham caráter reflexivo e formador: discutíamos sobre as dúvidas, eram sugeridas estratégias para auxiliar o processo de ensino-

aprendizagem e indicadas leituras pela orientadora. A nossa orientadora, professora Aline Lemos Cunha, sugeriu a elaboração de um planejamento integrado, contemplando todas as áreas do conhecimento, partindo de temáticas ou temas geradores que estavam em conexão com o cotidiano e que atendiam às necessidades mais imediatas dos educandos. As orientações foram fundamentais, pois como já citei anteriormente, estudei pouco esta modalidade durante a minha graduação.

No decorrer do período da observação, foram coletados dados através de diálogos com os educandos, nos intervalos das aulas, para conhecer um pouco daquela comunidade escolar. É fundamental para o educador situar o contexto da turma, conhecer a realidade de vida de seus educandos, saber suas origens, suas histórias de vida, sua cultura, seus anseios, sonhos e também suas expectativas. Freire (1996) explicita que educar exige querer bem aos educandos, mas é preciso que, permanecendo a amorosidade, o educador não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Com isso, foi montado uma tabela com os dados a fim de auxiliar na formulação do planejamento didático-pedagógico pensado para esta turma. A tabela abaixo foi utilizada em uma atividade desenvolvida com os alunos no primeiro dia de aula.

Relação dos alunos da Turma Totalidade 2

GÊNERO	IDADE	PROFISSÃO	ONDE MORA E COM QUEM VIVE
Homem	62	Zelador	Próximo ao Colégio Rosário, com a esposa.
Mulher	36	Auxiliar de Serviços Gerais	Morro Santana e mora com duas três filhas.
Homem	42	Autônomo	Bairro Agronomia e mora com a esposa e dois filhos.
Mulher	56	Cuidadora de idosos	Bairro Bonfim (local do trabalho) e mora no próprio trabalho
Homem	51	Zelador	Bairro Glória e vive sozinho
Mulher	66	Aposentada (cuidadora de idosos)	Bairro Santana e mora com dois filhos
Mulher	57	Aposentada (doméstica)	Vila Planetário e mora com a filha adotiva

Mulher	58	Dona de casa	Vila Planetário e vive com o companheiro
Homem	50	Pedreiro	Bairro Pinheiro e mora com a esposa e uma filha

O fazer pedagógico de pensar um planejamento integrado, contemplando todas as áreas do conhecimento, a fim de atender as necessidades desses educandos, foi um desafio. Alguns deles frequentam a turma há mais de oito anos, sem, de fato, avançar para as etapas seguintes. Apesar de pensar que ajudar pessoas que já tinham um histórico de fracasso no ensino não seria algo fácil, inspirei-me na fala de Freire: “Há sempre o que ensinar há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 51).

Portanto, o planejamento foi uma preparação antecipada do que e como realizar o trabalho docente. Esse planejamento foi fundamental, pois possibilitou uma organização prévia das atividades a serem desenvolvidas. Conforme Freire (1996), o planejamento constitui-se como uma ferramenta valiosa que permite a reflexão sobre as possibilidades de um trabalho significativo e transformador, tanto para o docente, como para o discente e para toda a escola.

No primeiro dia da prática docente, foi proposta uma roda de conversa, de diálogo, a fim de dar voz ao que querem os educandos, buscando temáticas mais significativas para os estudos em sala de aula. As trocas de ideias, conhecer os sujeitos alvo da aprendizagem, identificar as necessidades mais imediatas dos educandos da EJA são processos fundamentais que, relacionados com o embasamento teórico, possibilita a elaboração do planejamento.

Para realizar esta atividade, as mesas da sala de aula foram organizadas em forma de círculo para que todos pudessem se ver e se conhecer. Embora muitos já se conhecessem, não sabiam das suas histórias, dos seus anseios, das suas habilidades e interesses. No primeiro momento, causou certa estranheza para os educandos que, ao chegarem à sala de aula, depararam-se com as classes organizadas daquela forma, e perguntaram: “porque vamos sentar assim?”. A estranheza se deu pelo fato da professora titular não proporcionar esta dinâmica em suas aulas.

Observou-se naquele momento a participação e o interesse do grupo em querer saber as histórias, os desejos, as experiências de vida de cada colega. No final da aula, ficou evidente que os educandos gostaram da atividade, com

comentários como: “nenhuma das outras professoras fizeram uma aula assim, de sentar em uma roda, conversar, trocar ideias, enfim, saber das nossas vidas, de nos conhecer. Foi muito legal, porque eu conhecia alguns colegas há bastante tempo, mas não sabia de muitas coisas sobre eles”. Esta foi a fala da Aluna (58 anos)⁴ no final do primeiro dia da prática docente.

Esta atividade, além de proporcionar a integração social entre os educandos é fundamental para o educador, pois permite conhecer o seu público alvo, suas necessidades e realidades, e assim poder planejar. Piletti (1989, p. 63) destaca que a primeira etapa do processo do planejamento é conhecer o educando, suas histórias, suas aspirações, necessidades e possibilidades. Assim, cabe ao educador estar atento a esses dados fornecidos para antecipar as ações com intencionalidade, colocar em prática e refletir sobre estas ações na direção dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a roda de conversa e no decorrer do estágio foram surgindo várias temáticas, assuntos significativos e de interesse do grupo. Estas falas auxiliaram na formulação do planejamento didático-pedagógico. O planejamento foi organizado com temáticas semanais, tendo como fundamentação teórica a perspectiva freireana, na qual se compreende que o sujeito se educa por meio da problematização das situações concretas da vida. Assim, possibilita desenvolver o seu senso crítico e amplia suas visões de mundo.

Trazendo a concepção de Santomé:

Esta modalidade de organização, na medida em que desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem a procurar alguma solução para eles. Conseqüentemente, é um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas críticas e inovadoras (SANTOMÉ, 1998, p. 123).

No decorrer do estágio, foram problematizadas questões, com trocas de diálogos e opiniões entre os educandos que, ao refletirem posicionaram-se criticamente, promovendo aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento. As questões temáticas centrais foram assuntos do cotidiano como: cidadania; direitos e deveres, alimentação saudável, meio ambiente; água, lixo, poluição, doenças, vida

⁴ Os educandos serão referidos por Alunos/Alunas conforme o gênero para preservar as suas identidades, e a idade de cada um segue entre parênteses.

adulta, eleições, entre outros. Essas temáticas foram pensadas, buscando sempre articular todas as áreas do conhecimento.

Desejávamos aproximar as atividades na sala de aula às vivências do cotidiano, independente da temática ou atividade. Tudo precisava estar em conexão, relacionado ao mundo do educando, para que o aproveitamento e o interesse nas atividades se efetivassem. Conforme Freire (2006, p. 69), “o importante é que os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implicitamente ou explicitamente nas suas e nos seus companheiros”.

4.4 PROPOSTAS VIVENCIADAS

A seguir apresento algumas atividades propostas para a turma T2 durante o estágio de docência, a fim de explicitar a participação dos educandos que sinalizaram as temáticas do interesse e necessidade relacionando com os seus saberes de vida e em conexão com o cotidiano.

4.4.1 Primeira proposta: Uso da calculadora

Esta proposta surgiu a partir de uma atividade com encartes de supermercado, em que os valores dos produtos estavam em decimais, isto é, representados pelos centavos e os educandos tinham que fazer o cálculo com o algoritmo dos valores dos produtos. A Aluna (36 anos) falou: “eu consigo fazer de cabeça, mas não consigo montar no papel”. Durante a aula, a mesma aluna retirou uma calculadora da sua bolsa⁵ e disse: “se eu soubesse mexer nesta ‘bichinha’, daí ficava mais fácil né, mas eu não sei mexer nela”.

Observando que os alunos da turma T2 tinham muita facilidade com o raciocínio lógico, mas dificuldade na sistematização das operações com algoritmos foi proposto trabalhar com a calculadora. Esta seria outra maneira de se fazer o cálculo, e mais rápido, principalmente quando envolve um número maior ou com vírgula. A partir da atividade com o uso da calculadora, percebeu-se que, apesar de

⁵ A calculadora que estava na bolsa da aluna era da filha que também estuda nesta mesma escola, na T6.

ser uma tecnologia bastante conhecida, a maioria dos educandos não sabia utilizá-la, manifestando interesse em saber manuseá-la de forma eficaz.

Conforme relato dos educandos, o cálculo mental é utilizado no seu dia a dia, para fazer compras na padaria, no supermercado, pagar as suas contas etc. Ou seja: é comum a prática do cálculo mental para a resolução de várias situações do cotidiano, para tomada de decisões, mas quando o cálculo envolve um número grande e com vírgula, exige-se muito mais do raciocínio. Deste modo, a calculadora poderia ser um suporte mais rápido e eficiente no momento que o sujeito necessitar de um cálculo mais elaborado.

Diante do interesse e das necessidades apontadas, foi desenvolvido um planejamento significativo para os educandos, baseado nas atividades cotidianas, respeitando e valorizando as experiências dos educandos. No entanto, se pensou em um planejamento adequado e coerente com as perspectivas teóricas escolhidas e que atendesse as necessidades do cotidiano.

[...] promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais comuns no seu dia a dia (TURRA, 1988, p. 32).

Deste modo, foi trabalhada a temática: o uso da calculadora. Esta visava favorecer oportunidades desafiadoras para a construção de conhecimento do uso deste instrumento, promovendo a incorporação das novas informações àquelas que já possuíam.

Dentro desta temática, buscou-se desenvolver atividades através das quais os educandos pudessem manifestar sua compreensão do tema escolhido.

Refletir como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60) .

Assim, foi solicitado aos educandos que tivessem calculadora em suas casas que a levassem para a sala de aula. O pedido foi atendido e, considerando os destaques acima de Oliveira (1999) sobre os sujeitos da EJA, inicialmente realizou-se uma conversa. Os educandos manifestaram seus conhecimentos prévios em relação à temática, sendo esse um momento muito importante, pois a participação

dos educandos foi muito significativa. Muitos afirmaram não saberem utilizar as funções mais simples da calculadora e que gostariam muito de aprender, até porque muitos tinham este recurso em seus celulares. Citando a fala da Aluna (36 anos): “eu tenho que aprender a mexer nesta ‘bichinha’, daí fica mais fácil. Quando eu for fazer compras eu levo ela ou o celular, daí eu sei quanto eu vou gastar né?”.

Foi solicitado aos educandos que, com suas calculadoras em mãos observassem e visualizassem as teclas, explorando as funções da mesma. Deixamos os educandos manusear à vontade, fazendo cálculos na calculadora. Após, foi realizado simulações de cálculo para serem feitos mentalmente e depois conferidos na calculadora. Os resultados encontrados foram registrados no quadro, sendo questionados quanto ao processo que utilizaram para realizar o cálculo e como conseguiram chegar aos resultados. A Aluna (36 anos) disse: “calculadora, danada de esperta!”, impressionada quando se deparou com os dois resultados iguais. Ao questionar sobre os cálculos mentais, a Aluna (56 anos) falou: “Eu sei que 10% de R\$ 700,00 é R\$ 70,00, porque é valor que eu pago para o dízimo na igreja, mas não sabia fazer na calculadora”.

Nas reflexões realizadas pelos educandos explicita os saberes advindos dos conhecimentos prévios, fazendo uso de um raciocínio lógico próprio das suas experiências, expressando assim a autonomia no uso dos conceitos básicos das operações matemáticas. O educador deve estar atento a esses fatores ao propor em seu planejamento a valorização dos conhecimentos dos educandos advindos do cotidiano. A relação dos mesmos com os conteúdos escolares possibilita a ampliação dos saberes anteriores por meio da apropriação desses novos conhecimentos.

4.4.2 Segunda proposta: Suporte de texto

Com base nos objetivos gerais e específicos presentes no nosso planejamento e tendo em vista que nos encontrávamos na primeira semana de prática de docência, essa atividade foi pensada uma vez que era necessário conhecer a relação dos alunos com a leitura: A que materiais escritos eles têm acesso? Quais eles conhecem? Com quais materiais estão mais familiarizados? Que materiais escritos têm em suas casas? E o que eles têm interesse de ler?

Desde a antiguidade, os suportes de escrita variaram, indo das paredes interiores de cavernas às pedrinhas, às tabuleta, aos papiros, aos pergaminhos e os papéis. Com a origem da imprensa, ocorre a difusão da escrita na sociedade. Atualmente, diversos materiais de escrita circulam na sociedade para atender as necessidades comunicativas e organizacionais de muitas atividades humanas como: outdoor, faixas, murais, livros, revistas, jornais, propaganda, entre outros. Nos últimos anos, a evolução tecnológica vem modificando os suportes da escrita e os modos de comunicação. Hoje temos vários exemplos como computadores, celulares, notebook, entre outros. Os suportes vão se renovando ao longo da história, em razão de novas necessidades e da criação de novas tecnologias.

Intuitivamente, entendemos que o suporte é uma superfície física ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação da escrita materializada como texto e, assim, torná-la acessível para fins comunicativos. Diante disto, constatamos que estamos rodeados por um ambiente textual de muitos e variados suportes, o que torna a sociedade cada vez mais textualizada pelo uso da escrita.

Partindo disto, a atividade consistia em levar para a sala de aula uma caixa com diferentes suportes de textos, entre eles: livros (biografias, contos, bíblia, gibis, autoajuda, receita e livros de outros idiomas - inglês); jornais de diferentes épocas, dicionário, capas de LPs, CDs, DVDs, guias turísticos, mapas, panfletos, revistas de diferentes tipos e épocas, encartes, documentos (certidões, currículos, diploma) para identificar diferentes formas de representações escritas, suas características e finalidades comunicativas.

Foi solicitado que os alunos explorassem a caixa, mexendo nos materiais e, após, selecionassem aqueles do seu interesse. A partir dos itens selecionados, foi aberta uma discussão sobre questões que envolviam os materiais. Essas questões eram: identificar os suportes (tipos), localizar os títulos, os assuntos que encontramos nestes materiais, a data da edição, os autores, números de páginas (se tinha), além de localizarem diferentes símbolos, sinais de pontuação, formatação dos textos, as representações gráficas que estes materiais oferecem, etc. Aqueles que se sentissem à vontade poderiam ler para o grupo um trecho do material escolhido.

Ao realizar esta atividade, percebeu-se que os educandos identificaram os suportes e as leituras apresentadas, escolhendo aqueles do seu interesse.

Apresento abaixo os suportes selecionados pelos alunos, tendo como critério as suas escolhas:

Aluno (62 anos): guia turístico e mapa do RS

Aluna (66 anos): Bíblia e livro de autoajuda

Aluna (36 anos): Jornal e documentos

Aluno (51 anos): Jornal e o livro em inglês

Aluno (50 anos): Revista e jornal

Aluna (58 anos): Livro de biografia e receitas

Aluna (56 anos): Jornal e livro

Aluno (42 anos): Jornais de diferentes épocas

Observando as escolhas dos educandos pode-se notar, por exemplo, que a Aluna de mais idade (66 anos) escolheu aqueles que tratavam de autoajuda e a Bíblia, porque ela é muito católica. Enquanto a Aluna (36 anos), mais nova, selecionou os documentos (currículos e diplomas) e jornal, que indicam um interesse bem diferenciado de sua colega citada anteriormente. Para esta educanda estes suportes estavam mais próximos dos seus interesses, até porque está inserida no mercado de trabalho e busca novas informações, novas ofertas para melhorar as suas condições de vida. Uma das falas da Aluna (36 anos) demonstra isso: “eu olho o jornal, tem sempre coisa boa pra nós, né?”. Quando perguntei o que eram as coisas boas, ela me respondeu que no jornal podemos encontrar ofertas de empregos, também encontrar receitas, informações sobre saúde, entre outros. “Lá no meu serviço eu sempre dou uma olhadinha no jornal, mas às vezes não entendo muito bem”. Esta fala apontou uma necessidade de se planejar atividades que ampliassem a compreensão do assunto, até porque o jornal é um suporte de informações muito presente no nosso cotidiano. O Aluno (42 anos) falou: “Eu olho o jornal pra ver onde o meu time (Grêmio) anda na tabela”. O interesse pelo jornal gerou a próxima proposta que será descrita posteriormente neste trabalho.

Enquanto manipulavam os materiais que servem de suportes da escrita, destaco a seguinte pergunta do Aluno (51 anos), ao tentar ler um livro em inglês como se estivesse lendo em português: “como se lê essa palavra?”, apontando para o “What”. Questionei se aquela escrita era da nossa língua, ao que ele me respondeu: “Acho que é russo, né?”. Essa situação mostrou que o aluno ao tentar ler o texto percebeu que não estava escrito na nossa língua materna. Este mesmo

aluno ao folhear outro livro perguntou (apontando para os números romanos que apareciam no texto): “O que quer dizer estas letras? Já vi em vários lugares, mas não sei pra que servem”. Este aluno identificou diferentes símbolos gráficos que não fazem parte do seu cotidiano, por isso apresentou um estranhamento ao percebê-los no texto.

Ao observar a curiosidade e interesse do aluno em querer compreender o significado dos números romanos, procurei pesquisar sobre o assunto, já que o professor nem tudo sabe. Neste sentido concordo com Tânia Marques que discute a postura do professor como pesquisador no processo de ensinar “[...] se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber desse algo para ensinar” (MARQUES, 2007, p. 5).

O Aluno (62 anos), ao selecionar o guia turístico e o mapa do Rio Grande do Sul (o que não chegou a ser uma surpresa), foi logo mostrando: “olha, aqui fica Dom Pedrito”, pois desde as observações ele já demonstrava grande orgulho da sua cidade natal. Disse, inclusive, “vou aprender a ler e escrever para tirar a carteira de motorista e voltar a morar em Dom Pedrito”. Pegou o mapa e mostrou para os colegas a localização e o caminho que faz para ir de Porto Alegre até a sua cidade.

Esta atividade apontou algumas temáticas que permearam, ao longo do estágio, o nosso planejamento, como mapas, números romanos, tabelas, jornal em sala de aula, entre outros assuntos que giravam em torno dos interesses dos educandos. Durante a elaboração das atividades, procurou-se problematizar as questões mais pertinentes, respeitando as particularidades dos educandos, atentando para a não-infantilização.

Para Freire (2006), a prática problematizadora possibilita ao educando uma compreensão de mundo não como algo distante de si, mas como uma realidade da qual é capaz de participar, ativamente, do seu processo de construção e transformação.

Como já explicitado anteriormente, todas as atividades propostas para a turma possuíam ligação com temáticas de interesse dos educandos. Assim, a proposta descrita acima motivou o interesse em trabalhar com o jornal em sala de aula.

4.4.3 Terceira proposta: O jornal em sala de aula

Considerando que o jornal é um meio de informação muito presente no nosso cotidiano, os educandos demonstraram interesse e necessidade em aprender como identificar, localizar os assuntos desejados, compreender as diferentes configurações, formatações, linguagens e informações que este suporte apresenta.

Ao iniciar a aula, foram disponibilizados os jornais Zero Hora, O Sul e o Diário Gaúcho para cada educando escolher aquele que o interessava. No primeiro momento da conversa, foi questionado o que os educandos sabiam sobre o jornal. Identificaram os aspectos básicos da sua configuração: onde encontramos o título, a data da publicação, quantas páginas têm, como está dividido, quantos cadernos têm, o que encontramos no jornal, quanto custa, o que é manchete e o que ela traz, a parte do jornal que eles mais se interessam ou menos se interessam, entre outros questionamentos.

Foi uma conversa exploratória, na qual os educandos manifestaram seus conhecimentos prévios, sendo um momento de participação bastante significativo. Enquanto folheavam o jornal, o Aluno (42 anos) falou: “eu gosto de olhar a tabela de jogos”, a Aluna (36 anos) “eu olho pra procurar um emprego melhor pra mim”, a Aluna (57 anos) disse: “onde tem esse mapa eu sei que traz a previsão do tempo”, o Aluno (50 anos) “o jornal tem notícias boas e ruins também”. O interesse foi imediato e de aceitação de todos, atingindo o objetivo que era conhecer mais sobre o entendimento dos educandos em relação aos conteúdos encontrados no jornal. Queríamos ouvir as suas opiniões e saber a importância destas informações para eles.

A utilização do jornal em sala de aula, segundo Silvana Cruz (2009), estimula o gosto pela leitura e desenvolve habilidades de selecionar, analisar, sintetizar, argumentar e comparar. A autora destaca que o jornal, por apresentar diferentes gêneros textuais, como ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, poesias, classificados, informações, entre outros, possibilita trabalhar todas as áreas do conhecimento.

Diante disto, foi solicitado aos educandos que escolhessem um assunto do jornal e escrevessem em seus cadernos um comentário, uma opinião sobre algo que considerassem importante. No primeiro momento, houve certa resistência; a aluna (56 anos) falou: “eu não sei escrever, vai sair tudo errado”, o aluno (50 anos), “eu não sei escrever certo”, a aluna (58 anos) “ eu posso copiar do jornal?”. Expliquei

que não poderia ser cópia, era necessário escrever do jeito como pensa e sabe, sem medo de “errar”, sendo que posteriormente seria feita as intervenções para orientar a escrita do modo convencional.

A alfabetização para Freire (1996), tem como pressuposto o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, que são concebidos como seres reflexivos, criadores e pensantes, capazes de produzir conhecimentos, desenvolver a autonomia e transformar o seu saber construindo novos conhecimentos.

A proposta de trabalhar com o jornal possibilitou aos educandos selecionar assuntos significativos, como: previsão do tempo, tabelas, gráficos, mapas, charges, classificados, textos (alimentação saudável, estar em forma, poluição ambiental, coleta de lixo, contaminação da água, doenças, entre outros). A partir da problematização dessas escolhas, foram realizadas atividades de interpretação, formatação de textos, análise de símbolos, uso de sinais de pontuação, separação de sílabas, busca de sinônimos, estudo de palavras complexas, análise de coletivos, uso do plural, além de uma série de atividades que ajudassem os educandos a realizar reflexões ortográficas, através de exercícios reflexivos com o objetivo de promover a apropriação da língua escrita e o aprimoramento linguístico.

Desse modo, verifiquei como é importante planejar as atividades dentro de um contexto, com textos significativos, prazerosos e de interesse dos educandos proporcionando uma aula participativa. Este é o sentido da concepção problematizadora sustentada por Paulo Freire (1996), a qual prevê que os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar diretamente relacionados com o interesse dos educandos. O autor ainda ressalta que os conteúdos devem ser contextualizados para permitir o estabelecimento de relações entre a problemática e a realidade, despertando o senso crítico e ampliando suas visões de mundo.

Com relação ao uso do jornal em sala de aula, Ogawa e Lima (2009) afirmam que:

A proposta de utilização do jornal em sala de aula tem como meta elevar a patamares mais eficientes a leitura e conseqüentemente a escrita, mas traz, sobretudo, a possibilidade de oportunizar aos educandos maiores espaços na sociedade, visto que o acesso à informação tende não somente democratizar conhecimento, mas principalmente propiciar a elaboração de novos conhecimentos que

se constroem a partir da articulação do conhecimento prévio do sujeito à interpretação adequada das informações que são veiculadas diariamente (OGAWA e LIMA, 2009, p. 4).

A utilização da leitura de jornais em sala de aula enriquece a capacidade de entendimento dos alunos acerca dos acontecimentos históricos, políticos e sociais, também acrescenta e amplia o vocabulário e a compreensão de textos. O jornal possibilita uma visão aberta e atualizada, um espaço de divulgação de ideias, de comunicação de opinião e de interesses interdisciplinares.

O jornal também foi analisado criticamente no sentido de refletir quais notícias são ou não vinculadas nesse meio de comunicação, o que interessa ou não divulgar, de quem são as opiniões expostas no jornal. Neste sentido, as notícias e informações não são neutras, também são dirigidas à um determinado público, à um pressuposto e desejado leitor.

Ao apresentar essas três propostas de ação pedagógica, busquei exemplificar como era elaborado e desenvolvido o planejamento pedagógico durante o estágio de docência. Foi pensado, a partir do interesse e necessidades dos educandos com propostas, envolvendo a conexão do cotidiano com os conhecimentos prévios, relacionados com os conteúdos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de que o planejamento de ensino é uma das atividades mais importante na prática docente, é necessário compreender o ato de planejar como uma ação aberta e permanente, inerente a atividade do educando. O planejamento, além de considerar “o que?”, “por quê?” e “para que planejar?”, primeiramente deve refletir sobre “para quem planejar?”, tentando conhecer as especificidades dos educandos. Ou seja: quais são suas trajetórias de vida, seus conhecimentos prévios, suas características sociais e culturais e suas expectativas para o futuro.

Acredito que, levando em consideração esses pontos, o educador se aproxima de quem são os educandos da EJA, realiza um planejamento que contribui para que estes possam, na problematização da vida concreta, construir, adquirir conhecimentos significativos que contribuem para a superação de suas realidades.

A concepção teórica de Paulo Freire, em favor de uma pedagogia de resistência à opressão, embasou todos os momentos a minha prática docente, pois acredito que a educação deva ser um dos veículos para transformação da sociedade.

Como já citei anteriormente, eu não tinha uma prévia experiência com a modalidade da EJA. Sendo assim, os planejamentos foram se delineando no decorrer do estágio. Os diálogos com o grupo foram essenciais e deram pistas de temáticas que permearam todo o planejamento, aos quais giravam em torno de assuntos de interesse dos educandos. Assim, também em relação às suas limitações, as conversas foram instrumentos de reflexão, as quais assumiam um caráter organizador para reencaminhar o meu fazer docente. Isto quer dizer: os próprios educandos me ajudavam a planejar as aulas, foram sinalizando o meu fazer docente, com suas falas, atitudes e prioridades.

Os conteúdos trabalhados foram escolhidos de forma coletivo com a participação dos educandos. Isso foi muito significativo, pois a cada atividade desenvolvida ficava evidente que o planejamento, quando construído e executado com base a atender as necessidades e interesses dos educandos, pode contribuir para o aprimoramento da capacidade de ler, produzir textos, calcular e compreender melhor o mundo em que vivem.

No entanto, é relevante que, para alcançar bons resultados, as atividades devem ser contextualizadas, estabelecendo conexões com o cotidiano. Neste sentido, os educandos precisam refletir, levantar hipóteses, experimentar, argumentar, expressar suas ideias e opiniões, tornando-se sujeitos participativos da ação pensada.

Diante disso, quero destacar que o planejamento não se limita a preencher linhas com conteúdos, objetivos, estratégias, recursos e avaliação. É preciso fazer escolhas, e para bem fazê-las é preciso conhecer a realidade do educando, determinar o que se quer ensinar e onde se deseja chegar. Isso a partir do que os educandos necessitam e tem interesse em aprender. Uma vez que, de improviso, dificilmente se efetiva o ensino. Reafirmo o que foi dito anteriormente: o educador que acaba recorrendo ao improviso pode apresentar atividades descontextualizadas, sem objetivos e intenções, transformando a sala de aula em um cumprir contínuo de atividades que preenchem o tempo, que pouco ou nada se relacionam com o cotidiano dos educandos.

Considero importante o planejamento de ensino, porque a ação pedagógica não pode sustentar-se em improvisos sob pena do trabalho docente tornar-se sem sentido tanto para o educando como para o educador. Destaco ainda, que a sociedade precisa de cidadãos ativos no processo de transformação da realidade e que muitas vezes é injusta e cruel com os sujeitos das classes populares. No entanto, é importante que a opção política escolhida pelo docente tenha um papel de formador de cidadãos, de construção de saberes e multiplicador de conhecimentos.

Espero com este trabalho cooperar com os docentes que atuam ou irão atuar na EJA, alertando-os sobre a importância de se planejar respeitando as especificidades dos educandos. Pensar nas diferenças e vivências dos sujeitos da EJA na hora da elaboração do planejamento, como busquei demonstrar neste trabalho, pode contribuir imensamente não somente com o processo de aprendizagem dos alunos, mas com a forma com que o educador exerce a prática pedagógica em sala de aula.

Ao concluir este trabalho, retomo a questão inicial: qual a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem? Ao analisar as estratégias de ensino planejadas e a maneira com que os alunos interagiram durante a realização das mesmas, foi possível verificar neles uma maior compreensão das atividades propostas. As mesmas eram articuladas com seus conhecimentos prévios e em

conexão com o cotidiano, oportunizando a participação. Desse modo, concluo que os ensinamentos foram significativos.

Seria pretensão minha dizer que aprendi a planejar, posto que o planejamento é um processo em constante transformação. Porém, apropriei-me dos princípios teóricos que fundamentaram um planejamento participativo, no qual a reflexão da ação é fundamental. Identifiquei o que deveria ser mudado quando a estratégia de ensino não estava proporcionando aprendizagens significativas. Diante disto, percebi que durante a minha prática eu não consegui atingir todos os objetivos que almejava, mas os que foram atingidos me deixaram plenamente satisfeita.

O planejamento é um processo constante de reflexão da ação pedagógica, tanto sobre o ensino como a aprendizagem, pois ensinar vai além de reprodução de conteúdos, é também conhecer para quem e com quem se aprende, posto que, “ensinar não é transferir conteúdos, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **Pedagogia Relacional e seus Pressupostos Epistemológicos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) 20 de dezembro de 1996.
- _____. Parecer CNE - CEB nº 11/2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- CRUZ, Silvana Maria da Silva Amorim. **O jornal na sala de aula**. Revista Pátio ano XIII, nº51, Ago/Out 2009.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199p.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Planejamento e Avaliação em EJA**. IN: Planejamento, metodologia e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANATA, Dora Viana. **Planejamento Docente, Questão didática**. "Tenho tudo planejado na minha cabeça" In: Revista da Educação AEC, Brasília, Ano 33, nº 132, Jul/Set 2004.
- MOREIRA, M. A., MASINI, E. F. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MARQUES, Tania B. I. **Professor ou pesquisador?** In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-62.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto.** Porto Alegre: Ed. Ísis. Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA- Instituto Popular Porto Alegre, 2005 (série aprender, 1)

OGAWA, Mary Natsue; LIMA Kátia Santos. **PROJETO LER E PENSAR: o jornal em sala de aula e suas contribuições para o aprendizado da leitura e da escrita.** In: 17º Congresso Brasileiro de Leitura (COLE); 1999 jul de 2009; Campinas, Brasil; 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl – **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem,** Revista Brasileira de Educação, Set/Out./Nov./Dez, nº12, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PILETTI, Claudino. Didática geral. São Paulo: Ática, 1989.

RODRIGUES, M.B. C.. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p. 23-46

_____. Planejamento: em busca de caminhos. IN: Maria Isabel Dalla Zen; Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2003. P. 51-63

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SANTOMÉ, Jurgio Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p.

TURRA, Clódia Maria Godoy, DÉLCIA Enricone, FLÁVIA Maria Sant' Anna e LENIR Cancelli André: **Planejamento de Ensino e Avaliação.** Porto Alegre, 1. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7º Ed. São Paulo: Libertad 2000.

_____. **Alguns di (lemas) do professor no contexto de complexidade.** Pátio Revista Pedagógica, nº 27, ago/out, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Os dilemas práticos dos professores.** Pátio Revista Pedagógica, nº 27, ago/out, 2003, p. 8-11.