

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

LÍBIA SUZANA GARCIA DA SILVA

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Porto Alegre, dezembro de 2010.

LÍBIA SUZANA GARCIA DA SILVA

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Maria Cristina Bortolini

Porto Alegre, dezembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e à minha madrinha, que estão sempre ao meu lado, pela amizade e pelo apoio em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

À profa. Laura Souza Fonseca, pelos diálogos realizados durante a disciplina de Reflexão da Prática Docente (EJA), que ajudaram a construir esse trabalho de conclusão de curso.

À profa. Maria Cristina Bortolini, orientadora dessa monografia, pela pesquisa, pela dedicação e pelo incentivo durante a caminhada para a realização do presente trabalho.

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar o fenômeno da juvenilização na EJA como aspecto de fundamental importância no atual campo dessa modalidade de ensino. A escolha da temática deve-se à experiência vivida durante a prática docente de estágio. Entre os estudos pesquisados, observa-se que há pouca produção de trabalhos que buscam estabelecer relações entre as experiências vividas por estagiários e o campo do ordenamento legal e das políticas públicas que tratam do fenômeno. Assim, os objetivos do trabalho são: refletir a juvenilização na EJA; apontar os motivos pelos quais, tantos jovens, optam cada vez mais cedo pela modalidade; apresentar as políticas públicas que retratam o fenômeno; descrever e analisar as singularidades ocorridas nas práticas pedagógicas do estágio. A metodologia emerge do estudo de caso, tendo como instrumentos: diário de classe; observação-interrogação (entrevistas e questionários); observação participante; revisão da produção acadêmica; e revisão bibliográfica. Sendo um fenômeno dos anos 90, a juvenilização é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA. A presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA. Por muito tempo, a EJA esteve configurada só como Educação de Adultos, objetivando principalmente a alfabetização e a própria escolarização dessas pessoas. Ultimamente, há a juvenilização nessa modalidade. Assim, a EJA deve alargar seu campo de análise, considerando os novos perfis dos alunos. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos alunos precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento pleno dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seus direitos em educação.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, juvenilização, estágio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NUMA TURMA DE EJA.....	07
2 MARCO REGULATÓRIO DA EJA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ORDENAMENTO CONSTITUCIONAL-LEGAL	18
3 ENSINO, PRÁTICA DOCENTE E REORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE DE ESTÁGIO.....	59
CONSIDERAÇÕES.....	93
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende abordar o fenômeno da “juvenilização” na EJA como aspecto de fundamental importância ao atual campo da educação de jovens e adultos e na busca de uma compreensão mais alargada sobre este processo de escolarização que, cada vez mais, inclui um número expressivo de jovens com faixa etária muito baixa, compatível ao ensino regular. A definição da temática deve-se à experiência vivida durante a prática docente de estágio, realizada numa escola estadual do município de Porto Alegre, à noite, no primeiro semestre de 2010. Entre os estudos pesquisados, observa-se que há pouca produção de trabalhos que buscam estabelecer relações entre as experiências vividas e retratadas por estagiários, e o campo do ordenamento legal e das políticas públicas que tratam do referido fenômeno. Este trabalho pretende contribuir nesse sentido, e trazer alguns elementos que possam subsidiar investigações futuras.

O capítulo 1 investiga o fenômeno da juvenilização que está presente nas turmas de EJA, nos últimos anos, através da revisão da produção acadêmica e da revisão bibliográfica, possibilitando uma reflexão sobre o fenômeno anteriormente mencionado. Além disso, os dados coletados através do instrumento intitulado observação-interrogação (entrevistas e questionários), ressaltam os perfis dos alunos e apontam os motivos pelos quais eles ingressaram muito cedo nessa modalidade de ensino.

O capítulo 2 trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o ponto de vista da trajetória das políticas públicas e do campo do ordenamento legal que ampara a referida modalidade de ensino, apresentando os programas, os projetos e as ações, as legislações e os documentos legais que retratam o fenômeno da juvenilização.

O capítulo 3 refere-se à análise epistemológica da prática docente de estágio, descrevendo e analisando as singularidades ocorridas nas práticas pedagógicas que serão retiradas do diário de classe organizado nesse período.

A seguir, a presente monografia demonstrará os caminhos percorridos durante o estágio, com uma turma de adolescentes e de jovens que buscaram seus direitos à educação após a migração do ensino regular para o ensino da EJA.

1 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NUMA TURMA DE EJA

Quando iniciei o meu estágio na Educação de jovens e adultos (EJA), um fato chamou a minha atenção. Na turma que eu iria atender, ao contrário do que esperava encontrar, me deparei com um público muito jovem, incluindo a presença de adolescentes. Como comecei a organizar o meu Planejamento Semestral antes das semanas de observação, ele estava orientado para a docência com um público mais velho (trabalhador, idoso, pai de família). Toda a concepção de prática pedagógica que tomei por base foi imaginando um público mais adulto como característica específica dessa modalidade de ensino. Esta descoberta me exigiu a reformulação do planejamento inicial e a repensar toda a prática didático-pedagógica que já havia organizado

Assim, este trabalho pretende abordar a questão da presença cada vez maior de jovens com faixa etária muito baixa, inclusive de adolescentes, nas turmas da EJA, ou seja, o fenômeno que vem sendo chamado de “juvenilização”, demonstrando as características e as repercussões do referido fenômeno, tomando por base as experiências vividas na turma em que lecionei durante o meu estágio.

Os adolescentes e os jovens pesquisados são 9 alunos de uma escola estadual no período noturno, matriculados numa turma T2 (que corresponde à 3º e 4º série do Ensino Fundamental de 8 anos). As idades dos estudantes eram as seguintes: com 15 anos, havia 2 alunos; com 16 anos, havia 3 alunos; com 17, 27, 28 e 30 anos, havia 1 aluno.

A partir do momento em que o Planejamento inicial do estágio teve de ser repensado, em função da sua adequação ao grande número de jovens com faixa etária muito baixa que se encontravam naquela turma da EJA, algumas questões começaram a me exigir algumas reflexões: Quem são estes jovens para além da condição de aluno? Como conhecer esses sujeitos jovens da EJA? Como eles vivenciam a condição juvenil? Quais são os sentidos que eles atribuem à escola? Quais serão as atividades/estratégias de aprendizagens que serão desenvolvidas nessa turma de EJA? Como vou atuar como professora, se também sou jovem? Por que houve a migração do ensino regular diurno desses jovens para a EJA no período noturno? O que eles gostam de fazer? Quais são as suas rotinas? Quais são os seus sonhos? Quais são as suas preocupações? Quais suas realidades

específicas de população jovem? O que eles pensam e querem do futuro? Jovens invisíveis na EJA?

Entendia que era importante conhecer esses alunos da EJA porque esses jovens não são, mas podem ser, invisíveis nessa modalidade de ensino. Cada vez mais cedo eles ocupam o espaço da sala de aula destinado à Educação de Jovens e Adultos que inicialmente fora pensada para o público adulto, estando voltada para uma situação que já perdura há muito tempo: a superação/erradicação do analfabetismo e a necessária ampliação da escolaridade dos adultos e, mais recentemente, dos jovens.

Duarte & Guimarães (2008) afirmam que a terminologia – educação de jovens e adultos – apareceu no final da década de 1980 e, inícios dos anos de 1990, em virtude da presença de jovens que, pelo fracasso da escola básica, são empurrados para o ensino noturno. Atualmente, os estudos e pesquisas evidenciam que os jovens entraram definitivamente em cena nessa modalidade de ensino. Estudiosos (SANTOS, 2007) dessa modalidade de ensino têm alertado para o que denominam de especificidades etárias e sócio-culturais dos alunos que expõem demandas educativas em razão dos diferentes estágios de desenvolvimento humano ou fases da vida.

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (BRUNEL, 2004, p. 09).

Brunel (2004, p.11) registra que estudar o fenômeno do rejuvenescimento, que começa a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos 90, foi fundamental uma vez que ele contempla uma categoria que foi esquecida durante duas décadas na pesquisa educacional. Segundo a referida autora, os jovens foram silenciados no final dos anos 60, anos de ditadura, e começam, timidamente, a surgir nos debates e discussões na década de 80.

Nesse trabalho, a empiria terá por base o meu diário de classe, onde estão registrados as observações, os planos de aula, as conversas, as dinâmicas de entrevistas e de questionários, as reflexões realizadas durante a minha prática docente. Todo esse registro é o objeto dos movimentos e das transformações que

ocorreram durante essa prática pedagógica com o intuito de dar voz aos meus alunos da turma de EJA, sujeitos novos nessa modalidade de ensino.

A escola onde realizei a minha prática docente está inserida numa comunidade onde boa parte dos alunos possuem relações de parentesco. Famílias inteiras freqüentam a instituição escolar. A particularidade já se encontrava nos sujeitos que freqüentavam o colégio. Na minha turma, por exemplo, havia a presença de outra singularidade: alunos com faixa etária muito baixa para uma turma de EJA, incluindo um número expressivo de adolescentes. Quais as particularidades/singularidades que esses novos sujeitos apresentavam ou iriam apresentar durante a minha prática docente?

Fernandes (2008) afirma que diversas pesquisas desenvolvidas no Brasil vêm apresentando reflexões sobre a questão da ampliação do atendimento à juventude, pela educação de jovens e adultos. Brunel (2004) define tal situação como um “fenômeno dos anos 90”. Para a autora, “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 19).

Fernandes (2008) continua dizendo que, diante disso, cabe-nos indagar: quais são as possíveis razões que levam jovens, muitas vezes, ainda “jovenzinhos”¹ a migrarem para a educação de jovens e adultos assim que completam 14 anos?

Consideramos que esse fenômeno está associado a, no mínimo, dois contextos: o **legal**, quando a Lei nº 9.394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, junto à Secretaria de Educação de seu estado; e o que classificaremos como aspecto **social e pedagógico**, o qual ocorre como decorrência dos processos migratórios da escola regular para a escola da EJA (FERNANDES, 2008).

A escolha do contexto social e pedagógico como ponto de partida para nossas análises nos permitem dialogar com uma das hipóteses que consideramos mais perversa que é a que chamamos de processo migratório da escola regular para a escola da EJA. É importante, também, (re)conhecer quais são os fatores que realmente motivam esse processo migratório, a fim de que possamos compreender que a EJA é uma modalidade de ensino que convive com muitas transformações e

¹ A própria autora informa: “Utilizaremos essa expressão sempre que formos fazer referência aos jovens com faixa etária muito baixa que está na sala de aula da EJA”.

adequações. Algumas dessas são decorrentes de outras transformações e adequações pelas quais passa a modalidade regular e seus efeitos sobre seus atores – estudantes e professores (FERNANDES, 2008).

Mas esse processo, que marca as transferências da escola regular para a escola da educação de jovens e adultos, tem diversas justificativas que vão desde as situações de fracasso (CHARLOT, 2000) vividas pelos estudantes nos espaços/tempos escolares, e que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série, até as transferências que são decorrentes de situações de indisciplina, como se a migração do estudante para a escola/turma da EJA fosse o “medicamento” necessário e infalível para que esse ainda menino(a) se transformasse em um(a) estudante com comportamento exemplar (FERNANDES, 2008).

Como a juventude chega na EJA? Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muito deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004, 09).

Nos depoimentos dos meus alunos, as histórias de exclusão do ensino regular diurno eram uma constante, sendo que as trajetórias envolviam relatos de repetência até de forma traumática. Porém, boa parte desses jovens vinham para o ensino noturno com o intuito de fazer outras atividades durante o dia (fazer cursos técnicos; trabalhar; ajudar os pais no cuidado dos irmãos/sobrinhos e nas tarefas domésticas). Como estava disposta a ouvi-los e descobrir quem esses jovens eram, houve o desejo e o interesse de serem ouvidos por mim. Assim, constrói uma prática docente totalmente diferente do que eu havia pensado.

Além dessas, outras situações são consideradas para justificar o processo migratório. O desinteresse pelas questões da escola também é um fator que marca a saída desse sujeito da escola regular, fazendo com que, mais tarde, ele retorne para a escola da EJA a fim de completar sua escolarização. Também é importante incluir nessa análise uma observação sobre a, por vezes, fragmentação dos conhecimentos escolares, incluindo os distanciamentos entre esses e a vida dos estudantes, principalmente se considerarmos os de classes mais desfavorecidas. Para esses estudantes, parece haver um distanciamento ainda maior, haja vista que, muitas vezes, outras necessidades de sobrevivência projetam a escola para um

patamar inferior frente às opções possíveis que a vida lhes oferece. Quando isso acontece, esses estudantes vivem o mesmo processo de evasão para, mais tarde, se possível for, retornar para a escola para jovens e adultos (FERNANDES, 2008).

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar (CARRANO, 2007, p. 60).

Uma primeira consideração deve ser a de reconhecer este jovem como um sujeito, cuja história não é a mesma de outros jovens da mesma idade, que estão ingressando num nível superior de escolaridade ou buscando cursos de especialização profissional para acessar ou se aprimorar para o mercado de trabalho. O jovem de EJA deve ser visto como uma pessoa, cujas condições de existência, remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção (AMARAL & FERRARI, 2005).

Como consequência, quando os “jovenzinhos” chegam à sala de aula das pessoas jovens e adultas, encontram um universo diferente daquele que freqüentavam. Ainda que possam encontrar pessoas de suas idades, precisam aprender a conviver com outras, de outras idades, inclusive idosas. Certamente esses “jovenzinhos” se vêem diante de algumas dificuldades que impactam, inclusive, a constituição dos seus grupos de relacionamento, grupos de pertença, dentro desse novo contexto. Essas dificuldades são decorrentes das diferenças etárias e, por conseguinte, do próprio universo vocabular utilizado cotidianamente pelos “jovenzinhos”. Como eles vão formar as “suas turmas”? Quem integrará as “suas tribos”? As expressões que fazem parte do vocabulário da juventude corroboram com a idéia de que esse mundo não é o seu mundo; não é aquele o espaço no qual estavam acostumados a transitar e a interagir. Essas mudanças, que não são desprezíveis, geram sofrimento. Por conta disso, muitas vezes esses “jovenzinhos” voltam a abandonar o espaço da escola, criando-se, então, um novo ciclo de idas e vindas (FERNANDES, 2008).

O meu grupo era de jovens, sendo a maioria de adolescentes. Os mais velhos conviviam e interagiam com os colegas adolescentes. As discussões maiores que

surgiam em sala de aula eram motivadas pelos meninos adolescentes, que eram muito agitados. Não paravam um minuto. As meninas, independentemente da idade, se davam muito bem. As aulas eram tranqüilas quando havia somente a presença delas. Era uma turma muito peculiar. Comecei a indagar: como lidar com essa reconfiguração da escola para jovens e adultos? Como trabalhar com um grupo que não esperava encontrar? Quais são as aulas que planejarei para levar conhecimentos com significados/sentidos para as suas vidas?

Percebia que esse distanciamento que há, entre a juventude e o universo escolar, muitas vezes não é percebido ou considerado pelos professores. Para Carrano (2007, p. 1), “alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse”. Essa dificuldade é real e se manifesta de forma bastante intensa nos discursos de professores, nas reuniões pedagógicas ou mesmo nas conversas informais. Dentre outros espaços onde esse diálogo se manifesta encontram-se os órgãos e esferas dos sistemas educacionais. Nestes, tal dificuldade vem sendo gradativamente reconhecida e provocando o planejamento de ações de formação continuada para docentes, sejam os que atuam na alfabetização, seja nos demais anos de escolaridade, na modalidade EJA (FERNANDES, 2008).

Em geral, as falas dos professores apontam para aceitação do aluno adulto, reconhecendo e valorizando o esforço diário para permanecer no curso, o esforço para aprender, para responder às tarefas e a manutenção da relação hierárquica professor x aluno, no respeito com que o adulto trata o mestre. Quanto se trata de adolescentes, entretanto, as inquietações são muitas: evidencia-se a dificuldade de lidar com a disciplina com a falta de motivação e de envolvimento do aluno nas tarefas escolares - conversam demais, se movimentam demais, não prestam atenção às aulas, não fazem tarefas são as queixas mais freqüentes (AMARAL & FERRARI, 2005).

Será que os professores são despreparados para trabalhar com a condição juvenil? Segundo Fernandes, o que não podemos deixar de constatar é que se os professores foram “preparados” para trabalhar com jovens e adultos em idades mais avançadas, sabemos que, atualmente, de forma diferenciada a esta situação original, a juventude vem se fazendo presente nas salas da EJA. Entendemos que

não há um “medicamento” prescrito em uma receita que seja capaz “curar” a EJA das reconfigurações promovidas, sobretudo, nessa última década. Todavia, indicamos e acreditamos que há rumos que poderão vir a serem trilhados a partir do conhecimento de quem é esse novo sujeito da educação de jovens e adultos. Quem é, então, esta juventude que tenta se inserir neste contexto complexo? (FERNANDES, 2008).

Ocorre, contudo que, os processos migratórios a que fizemos referência anteriormente, apresentam que os jovens, com pouquíssima idade, estão se constituindo sujeitos da EJA num universo que vem se ampliando, se diversificando e se complexificando. Alguns puderam – e podem – continuar os estudos na idade própria, mas migraram por vários fatores: seja porque a escola não considerou a possibilidade de sua permanência na escola regular; por ter precisado evadir por questões de ordem familiar ou econômica; ou porque a escola que conheciam não era interessante para o atendimento das demandas desses jovens, sendo, portanto, provocadora de distanciamentos entre o modelo educacional proposto e os reais anseios e necessidades dessa classe, dentre outros fatores. São essas situações e, também, distanciamentos que tem provocado o deslocamento desses “jovenzinhos” do ensino fundamental “regular” para a modalidade EJA (FERNANDES, 2008).

Esse jovem, pertencente ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, incorpora-se ao curso da EJA, objetivando, na maioria das vezes, concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores ofertas do mercado de trabalho por sua inserção no mundo letrado. Desta forma, assemelha-se ao adulto que sempre buscou este tipo de curso para sua formação, mas diferencia-se dele em suas condições biológicas e psicológicas, apontando para uma demanda diferente da do adulto no atendimento escolar (AMARAL & FERRARI, 2005).

Situar esse jovem num mundo cultural concreto, de uma determinada época da história, faz contraponto à visão de existência do adolescente universal, com características emocionais típicas de desenvolvimento (como as de naturalmente fazer oposição ao adulto, criar situações constrangedoras, ser rebelde, etc.), como se a idade biológica pudesse ser, por si só, o único determinante de um conjunto de comportamentos comuns e de uma visão de mundo característica (AMARAL & FERRARI, 2005).

Nesta fase de desenvolvimento, o jovem que se encontra no mercado de trabalho, e lutando para garantir sua sobrevivência, apresenta características

diferenciadas pelo contato imediato com a realidade social, daquele jovem universal, abstrato, que só responde às etapas biológicas de seu crescimento, representadas por um conjunto de transformações corporais e psicológicas entre a infância e a idade adulta, tipificadas como adolescência (AMARAL & FERRARI, 2005).

Como a modalidade EJA apresenta um novo perfil de alunado, tais características que compõem este novo perfil, precisam ser observadas. A presença desse contingente de jovens se apresenta como novidade nesta modalidade de ensino, e exige que se pense sobre formas de lidar para além dos conceitos da facilidade e redução de tempo na conclusão do curso e obtenção do certificado. Abaixo, a exposição dos perfis dos alunos² da minha turma:

- Isabela (16 anos):

Ela mora com a mãe e os irmãos (2 meninos e 1 menina), não trabalha e não tem filhos.

Sobre a sua experiência escolar, cursou a 1º até a 4º série. Foi reprovada na 4º série por não fazer uma conta específica de divisão corretamente. Na hora de cursá-la novamente, passou para a EJA à noite.

O tipo de música preferido é pagode e *funk*; e tipo de filme preferido, terror. Escuta as rádios *Cidade* e *Eldorado*. O seu lazer é conversar e sair com os amigos.

Para ela, o estudo é aprender. Usa a leitura e a escrita no caderno; e usa os conhecimentos matemáticos em casa, no mercado.

Durante o dia, ela cuida da casa. Às vezes, ela sai mais cedo das aulas para cuidar de uma sobrinha. Gosta de ler o *Diário Gaúcho* para ler o horóscopo e saber as festas que ocorrem no fim de semana.

- Mariana (15 anos):

Ela mora com os pais, não trabalha e não tem filhos.

Sobre a sua experiência escolar, foi aprovada na 4º série para cursá-la neste ano, mas preferiu frequentar aulas na EJA.

Ela frequenta os cultos da Igreja Primitiva e não gosta de escutar música. Mas gosta de assistir Chaves e Chapolin Colorado.

² Os nomes dos alunos são fictícios.

Para ela, o estudo é bom para estudar. Usa a leitura e a escrita no caderno; e usa os conhecimentos matemáticos na escola e no mercado.

Durante o dia, ela cuida da casa e dos irmãos. Além disso, ela faz um curso que ensina a confeccionar roupas de malha.

- Rodrigo Luís (16 anos):

Ele é chamado pelos colegas e amigos pelo segundo nome. Ele mora com a mãe e os irmãos. Não tem filhos. Trabalha com obras.

Sobre a experiência escolar, ele parou de estudar na 3^o série de manhã e agora está frequentando a EJA de noite.

Ele é natural de Porto Alegre. Na Escola Aberta, ele jogava bola.

Ele gosta muito de pagode e não gosta de nenhum tipo de filme.

Para ele, é importante estudar e ser alguém na vida. Usa a escrita e a leitura no caderno; e usa os conhecimentos matemáticos no caderno e na hora de fazer compras.

- Lucas (16 anos):

Ele mora com os pais e os irmãos (1 menino e 4 meninas) numa casa (Bairro Cascata). Não tem filhos.

Atualmente faz curso técnico em petróleo e trabalha numa lanchonete na rodoviária de Porto Alegre.

Sobre a sua experiência escolar, estudou até a 3^o série quando tinha 10 anos. Voltou a estudar de dia quando tinha 12 anos e passou para 4^o série. Foi reprovado novamente e voltou a estudar ano passado (2009) de noite.

Ele participou dos 11 até os 14 anos da Escola Aberta. Jogou futebol e participou de provas de atletismo, representando o colégio.

O seu lazer é jogar bola, ver TV e conversar com os amigos.

O tipo de música preferido é pagode e ele gosta de algumas músicas de *funk*; e tipo de filme preferido, ação e drama (*Titanic, 2012*).

Para ele, “o estudo é tudo”. “Se não estudar, não vai pra frente, não tem trabalho bom. Os serviços melhores não ficam para aqueles que não estudam. Ficam com o resto.”

Quando fazia estágio de computação numa empresa, ele informou que usava a leitura e a escrita no trabalho, digitando e montando modelos de currículo. Também lê *Diário Gaúcho* todo dia (horóscopo, esportes, obituário).

Usa os conhecimentos matemáticos para fazer compras.

- Antônio (15 anos):

Ele mora com a mãe e os irmãos; e não tem filhos.

Faz cursos na Paróquia São Marcos. No momento, ele faz curso de padaria.

Sobre a sua experiência escolar, ele cursou a 1º até a 4º série; ficou um ano fora e voltou para a EJA.

Ele disse que não participa de nenhum bonde. O tipo de música preferido é *funk*; e o tipo de filme preferido, terror.

Para ele, o estudo é ser alguma coisa na vida. Usa a leitura e a escrita na escola e em casa. Usa os conhecimentos matemáticos na hora de fazer compras e na escola.

- Jorge (28 anos) e Regina (27 anos):

Eles são casados e têm cinco filhos. Moram bem próximos ao colégio, no bairro Cascata.

Os dois pararam de estudar na 4º série.

O Gilberto trabalha numa empresa. Natural de Santo Augusto, a Lara não trabalha no momento.

Devido às faltas do casal, não foi possível concluir as entrevistas.

- Miguel (17 anos):

Ele mora com a mãe, com o padrasto e com os irmãos no fim da linha do 1º de Maio. Não tem filhos.

Não trabalha e frequenta o curso de informática na Escola Pão dos Pobres.

Natural de Porto Alegre, não participa de grupos, organizações e/ou movimentos sociais.

Gosta de ouvir estações de rádio FM. O tipo de filme preferido é terror.

Para ele, o estudo é importante para encontrar um trabalho.

Usa tanto a escrita e a leitura quanto os conhecimentos matemáticos no caderno.

Frequenta as aulas da EJA à noite recentemente depois de estar internado na FASE por um período. Uma das condições impostas pela Justiça para sair da referida Fundação foi voltar aos estudos.

- Eduarda (30 anos):

Ela mora com o marido e com a filha de 6 anos, que cursa a 1^o série em outra instituição escolar. Trabalha como servente. Estudou até 2^o série.

O seu lazer é ver filmes. O tipo de música preferido é pagode e samba; e o tipo de filme preferido, ação.

Para ela, o estudo é ter prazer de aprender e evoluir mais. Usa a leitura e a escrita no trabalho e na escola. Usa os conhecimentos matemáticos para fazer compras.

A EJA se tornou a possibilidade de reinserção escolar para aqueles alunos com defasagem série/idade, quer seja pelo afastamento dos estudos pelas exigências de trabalho precoce, quer seja pela exclusão do sistema regular de ensino por reprovações sistemáticas. Essa constatação aponta a necessidade de assumir a EJA como oportunidade concreta para os jovens e a importância de avançar no significado do que seja instrução, contemplando em seus currículos a formação de um ser humano, que seja cidadão e esteja presente em questões de vida prática (casa, trabalho, escola, comunidade).

O desafio que temos e que devemos enfrentar é atender as particularidades/singularidades que aparecem(ram) durante a prática docente de qualquer professor, porque os sujeitos jovens nas turmas de EJA não se imaginavam encontrar nessa modalidade de ensino com tamanha força. Dessa forma, devemos conhecer esse novo alunado, pensando em fazer uma reorganização curricular para que se sintam bem neste novo espaço.

Também é preciso entender que a presença de jovens na EJA exige das instituições escolares um atendimento que permita o acesso e a permanência no espaço educacional em virtude dos mesmos exercerem os seus direitos à educação, buscando uma Educação Básica de qualidade.

2 MARCO REGULATÓRIO DA EJA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ORDENAMENTO CONSTITUCIONAL-LEGAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei, e voltada às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Essa modalidade efetivamente passou a ter essa nomenclatura a partir de 1996 com a Lei 9394/96 (LDBEN) (RACHELE, 2009).

No entanto, desde a época da colonização do Brasil, começando pelo ensino da catequese pelos jesuítas até o momento atual ocorreram e ocorrem diversas formas de educação de jovens e adultos. Essa modalidade apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país (RACHELE, 2009).

Regimentos do Brasil Colônia revelam esta faceta da Educação, na época, quando indígenas adultos, pacificados e convertidos, deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos, povoados pelos portugueses, para serem ensinados e doutrinados nas “*cousas*” da fé. É possível perceber a ignorância e a submissão como respostas ao por que e para que ensinar. Subjugaram adultos trabalhadores para que se moldassem às necessidades da economia colonial, assim, a educação contribuiu na garantia do modo de produção escravista e do analfabetismo. Aos índios e aos negros estava assegurada a catequese como forma de manutenção da opressão e da exploração. Mesmo quando os jesuítas foram expulsos, a Educação, na Colônia e no Império, priorizou os filhos dos portugueses brancos marginalizando os outros povos que, com seus trabalhos, produziam a riqueza da terra. No Brasil Colônia, em 1727, foi interdito o despacho de livros e letras e proibido falar a língua tupi (FONSECA, 2008).

Do ponto de vista legal, a primeira iniciativa foi a Constituição de 1934 que estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, o qual indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo para adultos (RACHELE, 2009). A Constituição do Brasil-Imperial (1824) garantia a *instrução primária gratuita para todos os cidadãos*. E quem era cidadão? Os homens, possuidores de bens, detentores do poder econômico. Na República, o

discurso liberal e nacionalista indicava uma mudança na vontade política, mas quase nada saiu do papel (FONSECA, 2008).

A educação básica de adultos, no Brasil, delineia-se a partir da década de 1930, com a consolidação de um sistema público de educação elementar, movimento conjunto à industrialização e ao crescimento populacional nos centros urbanos (FONSECA, 2008).

Durante a década de 40 e 50 ocorreram várias iniciativas que ampliaram a educação de Jovens e Adultos. Na década de 60, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. A década de 70, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, que era um projeto para acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças (RACHELE, 2009).

No plano internacional acontece a criação da UNESCO que, desde seu início, pauta a educação de adultos e organiza as Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA): (I) Elsinore, Dinamarca, 1949; (II) Montreal, Canadá, 1960; (III) Tóquio, Japão, 1972; (IV) Paris, França, 1985 e (V) Hamburgo, Alemanha, 1997 (FONSECA, 2008).

A década de 1960 produziu uma ruptura teórico-metodológica nas práticas educativas brasileiras – a Educação Popular na Alfabetização de Adultos trouxe a temática da *cultura do silêncio*. Paulo Freire valorizava a palavra a milhões de brasileiros submetidos ao analfabetismo. Aproximando radicalmente cultura, educação e libertação, potencializou o grito daqueles cuja palavra fora interdita. Organizando educandos em círculos de cultura, a partir de situações problematizadoras, se foi constituindo a Pedagogia do Oprimido, uma expressão filosófica, política e pedagógica da Educação iniciada por Freire, em Angicos, e disseminada pelos diferentes espaços de Cultura Popular no país (e no mundo): o diálogo para a conscientização, a leitura do mundo como pressuposto para a leitura da palavra (FONSECA, 2008).

O Método Paulo Freire chegou a longínquos espaços onde brasileiros e brasileiras aproximaram-se da leitura e escrita. Intelectuais, artistas, sindicalistas,

estudantes e pertencentes aos movimentos sociais, como o MEB (Movimento de Educação de Base) ligado à igreja católica, o CPC (Centro de Cultura Popular) da UNE (União Nacional de Estudantes) e outros Movimentos de Cultura Popular. Esses movimentos se articularam para uma forte ação política que, em janeiro de 1964, fez aprovar o Plano Nacional de Alfabetização. Os fundamentos do Plano estavam nas idéias de Freire e deveria espriar a alfabetização de adultos pelo país. Neste momento, em que o analfabetismo passa a ser compreendido como conseqüência de uma organização sócio-econômica perversa, para vencê-lo torna-se imperativo um processo educativo que colocasse em cheque também a estrutura social vigente (FONSECA, 2008).

Decependo o pressuposto da liberdade – incompatível com a ditadura – o governo militar criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967. O MOBREAL iludiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as, acenando com a possibilidade de “serem alfabetizados/as” quando a apropriação restringia-se, na maioria das vezes, a escrita do próprio nome permitindo o voto. Nos anos 1970, diversificou sua atuação originando entre outras experiências o PEI (Programa de Educação Integrada) correspondente ao primário no modelo supletivo (FONSECA, 2008).

Durante o período militar, com a Lei nº 5.692/71, ocorreu um marco importante para a educação de jovens e adultos: a implantação do Ensino Supletivo. Este tinha por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem seguido, ou concluído, na idade própria, e proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguido o ensino regular no todo ou em parte. A idade mínima exigida para a prestação dos exames supletivos de Ensino Fundamental era de 18 anos e para a o Ensino Médio de 21 anos (RACHELE, 2009).

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País com o objetivo de escolarizar um grande número de pessoas. O sistema não requeria freqüência obrigatória e este fato promoveu um alto índice de evasão. Ocorreu também pouca preocupação com o aprendizado, visto que o objetivo era um diploma para ingressar no mercado de trabalho (RACHELE, 2009).

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas. Em 1985, o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação

das atividades de educação de jovens e adultos. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos (RACHELE, 2009).

Em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, o acontecimento marcante foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, precedida de fóruns de discussão que articularam agências governamentais e não-governamentais. Na contramão do debate internacional e no bojo das reformas neoliberais do Estado brasileiro, em documento datado de abril de 1990, o governo brasileiro na gestão Collor/Chiarelli acabou com a Fundação Educar. Isso quando a ASMOB – Associação dos Funcionários da Fundação Educar – afirmava que “somente um conjunto de medidas articuladas e de natureza política, econômica e jurídica, de amplo alcance, chegando a transformar a própria sociedade, pode alterar de modo consistente as estruturas sócio-políticas e econômicas que originam e mantêm o analfabetismo no país” (FONSECA, 2008).

A Educação de Jovens e Adultos é um exemplo incontestado desse aspecto desorganizador de políticas públicas de Estado, materializado em uma miríade de projetos e programas produzidos pelo atravessamento do setor não governamental (o Estado investindo no setor privado) realizando políticas de governo. Há uma miríade de programas e projetos que, desde o governo federal, são propostos para a educação de jovens e adultos, vinculados ou não à educação profissional, cito alguns: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Educando para a Liberdade, Fazendo Escola, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, PRONERA, ProJovem e ProEJA (FONSECA, 2008). Outros projetos e programas do governo federal são os seguintes: Agenda Territorial de EJA, Concurso Literatura para Todos, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Esses projetos e programas são coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Justiça (MJ), Secretaria Nacional da Juventude, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Abaixo, as informações breves sobre os referidos projetos e programas do governo federal³:

- **Agenda Territorial de EJA:** A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos tem o objetivo de firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. A proposta é reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção é estabelecer uma agenda de compromissos para o ano em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação é responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade.

- **Brasil Alfabetizado:** O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste.

- **Concurso Literatura para Todos:** A realização do IV Concurso Literatura para Todos é uma das estratégias da Política de Leitura do Ministério da Educação, que procura democratizar o acesso à leitura, constituir um acervo bibliográfico literário específico para jovens, adultos e idosos recém alfabetizados e criar uma comunidade de leitores. Esse novo público é chamado de neoleitores. O MEC publica e distribui as obras vencedoras às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, às escolas públicas que oferecem a modalidade EJA, às universidades que compõem a Rede de Formação de Alfabetização de Jovens e Adultos, aos núcleos de EJA das instituições de ensino superior e às unidades prisionais que ofertam essa modalidade de ensino. Em 2010, em sua quarta edição, os candidatos concorrem nas categorias Prosa (conto, novela e crônica), Poesia, Textos da tradição oral (em prosa ou em verso), Perfil Biográfico e Dramaturgia.

³ As informações breves sobre os projetos e os programas do governo federal elencados estão disponíveis nos seguintes sites: <http://portal.mec.gov.br/>, <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>, <http://portal.mj.gov.br/>, www.juventude.gov.br e <http://www.incra.gov.br/portal/>

- **Consórcio Social da Juventude:** O Consórcio Social da Juventude, submodalidade do ProJovem Trabalhador, beneficia jovens de 18 a 29 anos que estejam em situação de desemprego e sejam membros de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental ou médio e que não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior. O curso cria oportunidade de trabalho, emprego e renda para estes jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional.

O Ministério do Trabalho e Emprego firma convênio com uma entidade do Consórcio Social da Juventude, identificada como entidade "âncora", podendo a entidade âncora subcontratar outras entidades para a execução das ações previstas no Plano de Trabalho. Os jovens têm aulas de ética, cidadania e meio ambiente, inclusão digital, noções de empreendedorismo e apoio à elevação da escolaridade, além de frequentarem uma oficina de capacitação profissional. Têm direito ao recebimento de uma bolsa de R\$ 150 por mês e, em contrapartida, prestam serviços comunitários. São fixadas, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, metas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao fim do curso.

- **Educando para a Liberdade:** O projeto "Educando para a Liberdade", que é uma parceria entre o Ministério da Justiça, Ministério da Educação e Unesco, constitui referência fundamental na construção de uma política pública no âmbito da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade com o intuito de conceber estratégias para a oferta de EJA nas Unidades Prisionais.

- **Escola de Fábrica:** É uma iniciativa do MEC e tem o objetivo de dar oportunidade, nas próprias empresas, à formação profissional inicial e continuada de jovens oriundos de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. O programa visa à inclusão social e vai beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho. Além disso, pretende estimular empresas privadas a praticar a responsabilidade social, qualificando pessoas da comunidade do seu entorno.

Os jovens devem estar matriculados na rede pública regular do ensino básico ou nos programas educacionais do governo federal. Eles terão a oportunidade de se qualificar, receberão alimentação, uniforme, transporte, material didático e seguro de vida. Estes custos serão bancados pelas empresas (unidades formadoras), que também liberarão espaço, mobiliário e instrutores para as turmas. Os alunos recebem, ainda, do MEC, bolsa de meio salário mínimo.

- **Fazendo Escola:** É um programa do MEC, que é destinado ao atendimento da EJA, através da formação continuada de professores; a aquisição, a impressão ou a produção de livro didático; remuneração de professores; e a aquisição de gêneros alimentícios para atendimento exclusivo da alimentação escolar dos alunos que frequentam a sala de aula nessa modalidade de ensino.

- **Juventude Cidadã:** O Projeto Juventude Cidadã é realizado pelo MTE em parceria com prefeituras e governos estaduais para o desenvolvimento de ações de qualificação sócio-profissional para adolescentes e jovens de baixa renda, na faixa etária de 16 a 24 anos. Os jovens participarão de uma formação integral e cidadã aliada a experiências de prestação de serviços à comunidade. O objetivo é ampliar os conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades dos participantes a fim de aumentar suas chances de inserção e atuação cidadã no mercado de trabalho e na sociedade. Esse projeto adota uma estratégia de qualificação social e profissional que privilegia a aprendizagem pela experiência por meio do engajamento efetivo do jovem na prestação de serviços comunitários, precedido, complementado e articulado com os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula.

- **ProJovem Urbano:** O ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) é um programa do governo federal que cria oportunidades para a juventude brasileira, entre 15 e 29 anos, que vive em situação de vulnerabilidade social: fora da escola, sem qualificação profissional, sem horizontes. É missão do ProJovem justamente reintegrar esses brasileiros ao processo educacional, promover sua qualificação profissional, garantir um auxílio financeiro durante a realização do Programa e assegurar o acesso a cursos de informática e ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Foram unificados seis programas anteriores de sucesso - Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica - em um único programa denominado ProJovem. O ProJovem leva em consideração as diferentes características geográficas, etárias e sociais,

além das necessidades dos diversos grupos que compõem a juventude brasileira e por isso está subdividido em quatro modalidades:

ProJovem Urbano: O público-alvo do ProJovem Urbano são os brasileiros moradores de regiões urbanas de todo o País, que têm entre 18 e 29 anos e que, embora estejam fora da escola e não tenham concluído o Ensino Fundamental, saibam ler e escrever. O Programa, realizado em parceria com governos estaduais e prefeituras, oferece a conclusão do Ensino Fundamental, cursos profissionalizantes, aulas de informática e auxílio de R\$ 100,00 por mês.

ProJovem Trabalhador: O Programa é destinado aos jovens entre 18 e 29 anos, desempregados, matriculados no Ensino Médio, Fundamental ou em cursos de Educação de Jovens e que pertençam a famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo. O objetivo do ProJovem Trabalhador é preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. O programa, com duração de 600 horas, oferece qualificação profissional, desenvolvimento humano e reforço escolar e está presente em todo o País.

ProJovem Adolescente: O objetivo do Programa é contribuir para o retorno à escola dos jovens que abandonaram precocemente os estudos e assegurar proteção social básica e assistência às famílias. O ProJovem Adolescente é voltado para os brasileiros de 15 a 17 anos, que vivem em situação de vulnerabilidade social, independentemente da renda familiar, ou que sejam pertencentes a famílias beneficiárias do Bolsa Família.

ProJovem Campo: Esta modalidade do ProJovem é voltada especificamente para jovens agricultores entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que estejam fora da escola e não tenham concluído o Ensino Fundamental. O ProJovem Campo oferece o ensino em regime de alternância dos ciclos agrícolas, além de qualificação e formação profissional e auxílio de 12 bolsas no valor de R\$ 100,00. O Programa será estendido aos jovens agricultores de todos os estados e tem duração de 24 meses.

- ***ProEJA***: O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao

sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros.

- **Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA):** O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. Entidades parceiras são os estados, Distrito Federal, municípios, que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), na execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado. Os objetivos do programa são os de dar cumprimento ao Plano Nacional de Educação – que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos até 2011 – e promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica; estabelecer um programa nacional de fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.

- **ProJovem Campo - Saberes da Terra:** O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica,

territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e têm de cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância — intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

- **PRONERA:** O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Na EJA, desenvolve-se por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares nos ensinos fundamental e médio. Os projetos contêm três ações básicas: alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental; capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária; e formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Salienta-se que os referidos programas, projetos e ações estão relacionados à alfabetização e à educação profissional, sendo assim o fenômeno da juvenilização não é retratado nas políticas públicas para EJA.

Tomando por base o aspecto legal, apontaremos os documentos legais vigentes relativos ao direito à educação e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, haverá uma

apresentação desses documentos que amparam a referida modalidade, demonstrando as questões levantadas nas legislações educacionais (características, metas, diretrizes, preocupações, propostas), e verificando se o fenômeno da juvenilização está sendo retratado nesses documentos. A seguir, os documentos legais:

A) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

O artigo (art.) 6º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dispõe a educação como um dos direitos sociais. Abaixo o referido artigo com a nova redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 64, de 04/02/2010, que introduziu a alimentação como direito social:

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Outro dispositivo importante do mesmo diploma legal:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Já o art. 208, da Constituição Federal (CF), recebeu uma nova redação dada pela EC nº 59, de 11/11/2009, dizendo o seguinte:

**“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)”**

O art. 210 afirma que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O § 5º, do art. 211, que foi

incluído pela EC nº 53, de 19/12/2006, dispõe que a educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

O caput do art. 214, da CF, recebeu uma nova redação dada pela EC nº 59, de 11/11/2009; e o inciso VI do mesmo dispositivo foi incluído pela referida Emenda. O art. 214 passou a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.”

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos (art. 1º). Conforme o art. 2º, a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (art. 6º). Segundo o art. 6º-A, que foi incluído pela Lei nº 12.102/2009, é instituído o ‘Dia do Plano Nacional de Educação’, a ser comemorado, anualmente, em 12 de dezembro.

Em relação ao diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos, a Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo

(art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola. (...)

Sobre as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, as profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família.

Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para freqüência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal ou a procura de emprego, ou ainda – sobretudo as mulheres – envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização tem, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de "novos analfabetos".

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural.

Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio. (...)

Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da

sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros. Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada.

Entre os objetivos e as metas, temos:

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.

7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de

educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.

9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.

10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.

11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.

12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.

13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e

adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.

18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.

19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.

20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.

21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.

22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos .

23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.

24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.

26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

A EC nº 65, de 13/07/2010, alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da CF e modificou o seu art. 227 para cuidar dos interesses da juventude. O Capítulo VII do Título VIII (Da Ordem Social) passou a denominar-se “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso” (grifo nosso). Com o intuito de cuidar dos interesses da juventude, o art. 227 sofreu algumas modificações pela inclusão do termo “jovem” da seguinte maneira:

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (...)

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (...)

§ 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: (...)

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (...)

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. (...)” (grifo nosso)

O § 8º, do art. 227, foi incluído pela EC nº 65, de 13/07/2010, ficando com a seguinte redação:

“(...) § 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.”

B) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade (art. 2º).

O adolescente goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe

facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º).

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art. 4º). No § único, do art. 4º, a garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento (art. 6º).

Segundo o art. 53, o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhe: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; e V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Já o art. 54 registra que é dever do Estado assegurar ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) e VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (art. 57).

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social do adolescente, garantindo-se a este a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (art. 58).

Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (art. 59).

C) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Conforme o art. 1º, da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.(...). Já o § 2º, do mesmo artigo, informa que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º).

Segundo o art. 3º, o ensino será ministrado com base em princípios. Em relação à EJA, temos os seguintes princípios: inciso X - valorização da experiência extra-escolar; e inciso XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) e VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (art. 4º).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (art. 26). Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (art. 26, § 1º).

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26, § 2º).

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) e VI – que tenha prole (art. 26, § 3º).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º).

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (art. 26, § 5º).

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (art. 26, § 6º).

Conforme o art. 26-A, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (art. 26-A, § 1º). Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (art. 26-A, § 2º).

De acordo com o art. 27, os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em

cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; e IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A Lei nº 11.525, de 25/09/2007, acrescentou o § 5º ao art. 32 para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. A redação do referido dispositivo é o seguinte: “O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado”.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos:

“Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.”

D) RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000, resolve que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o art. 1º, esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Conforme o art. 2º, a presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 - se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental (art. 3º). Abaixo algumas considerações sobre a Resolução CNE/CEB nº 2/98:

A Resolução nº 2, de 07 de abril de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A presente Resolução institui as referidas Diretrizes, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino (art. 1º).

Algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que estão elencadas no art. 3º, estão diretamente relacionadas à modalidade EJA. Abaixo essas Diretrizes anteriormente mencionadas:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;**

- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V – As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para

as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI – As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII – As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.”

Continuando as considerações sobre a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (art. 5º). O § único, do referido dispositivo, diz:

“(...) Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.”

Conforme o art. 17, a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; e IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Segundo o art. 18, respeitado o art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais (art. 22).

E) Marco de Ação de Belém/Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) - Brasília, abril de 2010

O Marco de Ação de Belém constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007 e não termina com a sua aprovação no último dia da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. O grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. O esforço

que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos.

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos, mais inclusiva e equitativa.

A CONFINTEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. Destacou a sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta.

Diz o PREÂMBULO:

1. Nós, os 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, nos reunimos em Belém do Pará no Brasil em dezembro de 2009 como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.

2. Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.

3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

4. Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade*, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment*, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis. (...)

Segundo o RUMO À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA:

7. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.

Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.

9. Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Conforme as RECOMENDAÇÕES:

10. Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a CONFINTEA V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos determinados a seguir as recomendações abaixo. Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

11. A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (...)

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*;

- (b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados;
- (c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;
- (d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;
- (e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;
- (f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização; revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global, incluindo uma seção especial no Relatório de Monitoramento Global EPT;
- (h) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

POLÍTICAS

12. Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos, integrados aos ODMs, à EPT e à UNLD, bem como a outros planos de

desenvolvimento nacional e regional, e às atividades da LIFE onde estão sendo implementadas;

(c) garantir que aprendizagem e educação de adultos sejam incluídas na iniciativa das Nações Unidas *Delivering as One*;

(d) estabelecer mecanismos de coordenação adequados, como comitês de monitoramento envolvendo todos os parceiros engajados na área de aprendizagem e educação de adultos;

(e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência. (...)

PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE

15. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;

(b) promover e apoiar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos por meio de orientações e informações bem elaboradas e direcionadas, bem como atividades e programas como as Semanas de Educandos Adultos e Festivais de Aprendizagem;

(c) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;

(d) criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida;

- (e) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla;
- (f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos;
- (g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;
- (h) adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores;
- (i) desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento.

QUALIDADE

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem e adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;
- (b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;
- (c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;

- (d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;
- (e) implantar indicadores de qualidade precisos;
- (f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas. (...)

ANEXO

DECLARAÇÃO DE EVIDÊNCIA (...)

DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Apesar dos avanços, os relatórios nacionais e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), produzidos para a CONFINTEA VI, revelam novos desafios sociais e educacionais que surgiram paralelamente aos problemas existentes, alguns dos quais se agravaram nesse meio tempo, em nível nacional, regional e global. Fundamentalmente, a expectativa de que reconstruíamos e reforçaríamos a aprendizagem e educação de adultos na esteira da CONFINTEA V não se concretizou.

13. O papel e o lugar da aprendizagem e educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida continuam a ser subestimados. Ao mesmo tempo, políticas fora da área da educação não conseguiram reconhecer e integrar as contribuições distintas que a aprendizagem e educação de adultos podem oferecer para o desenvolvimento econômico, social e humano de forma mais ampla. O campo da aprendizagem e educação de adultos permanece fragmentado. Os esforços de *advocacy* são dispersos em várias frentes, e a credibilidade política é enfraquecida justamente porque a natureza incomum da aprendizagem e educação de adultos impede sua identificação com uma única arena de discussão de política social. A frequente ausência da educação de adultos nas agendas de agências governamentais é acompanhada pela pouca cooperação interministerial, pelo enfraquecimento das estruturas organizacionais e pela falta de articulação entre a educação (formal e não formal) e outros setores. No que diz respeito ao reconhecimento e certificação da aprendizagem, tanto os mecanismos nacionais quanto os esforços internacionais dão ênfase excessiva a habilidades e competências formalmente certificadas, raramente incluindo a aprendizagem não formal, informal e experiencial. A lacuna entre a política e sua implementação aumenta quando a política de desenvolvimento é empreendida isoladamente, sem

participação ou contribuição externa (da prática do campo e dos institutos de educação superior) e de outras organizações de educadores de jovens e adultos.

14. Não foi estabelecido um planejamento financeiro adequado e de longo prazo que permitisse à aprendizagem e educação de adultos oferecerem contribuição significativa para o nosso futuro. Além disso, a tendência atual e crescente de descentralização na tomada de decisões nem sempre é acompanhada por alocações financeiras adequadas em todos os níveis, ou por uma delegação de autoridade orçamentária apropriada. A aprendizagem e educação de adultos não têm sido incluídas como componente importante nas estratégias de suporte dos doadores internacionais, nem têm sido objeto de esforços de coordenação e harmonização dos doadores. A iniciativa de alívio da dívida até agora não beneficiou claramente a aprendizagem e educação de adultos.

15. Embora estejamos testemunhando uma crescente variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional. Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal). Iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres. Da mesma forma, programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, *status* econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. Poucos países têm políticas multilíngues consistentes de promoção de línguas maternas, apesar de estas serem, muitas vezes, fundamentais para a criação de um ambiente letrado, especialmente no caso de línguas indígenas e/ou de minorias.

16. Na melhor das hipóteses mencionadas, apenas em termos gerais, a aprendizagem e educação de adultos raramente aparecem em muitas agendas e recomendações internacionais de educação, e frequentemente são vistas como sinônimo da aquisição de alfabetização básica. No entanto, a alfabetização é, indiscutivelmente, de imensa importância, e a persistência do vasto desafio da alfabetização revela o quanto tem sido inadequada a adoção de medidas e iniciativas lançadas nos últimos anos. Diante da permanência de altas taxas de

analfabetismo, devemos perguntar se o que tem sido feito – política e financeiramente – pelos governos e agências internacionais é suficiente.

17. A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente são realizadas avaliações de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequadas. Monitoramento, avaliação e mecanismos de *feedback* não são um componente constante na busca de qualidade na aprendizagem e educação de adultos. Quando existem, seus níveis de sofisticação estão sujeitos à tensão do equilíbrio entre a qualidade e a quantidade da oferta.

18. Esta Declaração de Evidência fornece os princípios subjacentes às recomendações e estratégias apresentadas no Marco de Ação de Belém.

F) Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010, resolve:

Conforme o art. 1º, esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

De acordo com o art. 2º, para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um Sistema Educacional Público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado, e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos

aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução (art. 3º).

Segundo o art. 5º, obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. O § único, do art. 5º, aponta:

“(…) Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo. (grifo nosso)”

Conforme o art. 10, o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino (art. 11).

G) Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010 resolve:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (art. 1º).

Segundo o art. 2º, estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos: I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional,

tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Conforme o art. 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Segundo o art. 4º, as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e aos direitos; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; e XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (art. 5º).

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse

nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (art. 6º).

De acordo com o art. 12, § 1º, deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Segundo o art. 12, § 3º, os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (art. 14).

De acordo com o art. 14, § 1º, integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso.

Conforme o art. 14, § 3º, a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (art. 15).

Conforme o art. 15, § 2º, a LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso (art. 16).

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam lidar com o conhecimento e a experiência (art. 17). Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida (art. 17, § 1º). A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (art. 17, § 2º).

Conforme o art. 20, o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

Abaixo os artigos referentes à modalidade de ensino EJA:

“Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.”

Observa-se que o fenômeno da juvenilização está timidamente no marco regulatório que ampara a EJA através da apresentação das legislações/documentos legais vigentes.

3 ENSINO, PRÁTICA DOCENTE E REORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE DE ESTÁGIO

Este capítulo pretende delinear um “esboço de análise epistemológica” sobre minha prática docente de estágio - período em que foi necessária uma reorganização didático-pedagógica do planejamento inicial, pensado/voltado a alunos adultos e idosos. O fato de me deparar com alunos adolescentes me exigiu vários movimentos em busca de elementos que ancorassem as transformações necessárias para que os alunos fossem atendidos conforme as suas particularidades. Em forma de diário, descreverei e analisarei as singularidades apresentadas nas práticas pedagógicas do estágio decorrentes da presença da juvenilização, na turma em que atuei como professora-estagiária.

Antes das semanas de observação

O primeiro semestre de 2010 se iniciava...Encontrar uma escola para realizar o meu estágio não foi uma tarefa fácil. Ao entrar em contato com algumas escolas, constatei que poucas instituições ofereciam turmas de EJA. Naquelas instituições que tinham turmas, havia somente uma turma que já possuía uma estagiária. Em outra escola que tinha uma turma, não oferecia vaga para estágio, porque teve uma estagiária no semestre anterior. Em outra instituição escolar, a professora titular iria sair a qualquer momento e a substituta não sabiam quando iria começar os trabalhos. Ou simplesmente algumas escolas não ofereciam turmas de EJA. Vários telefonemas, várias visitas às escolas... Via que fazer o estágio nessas condições não seria uma boa idéia.

Pensei que não conseguiria realizar o estágio no semestre pretendido. Após vários contatos, a minha orientadora do estágio me passou os contatos de uma escola estadual. Inicialmente entrei em contato com a coordenadora pedagógica. Ela iria falar com a professora titular. Ligava todos os dias para a escola, esperando alguma resposta positiva. Em um dos telefonemas, eu praticamente implorava para que a escola aceitasse a realização do estágio na modalidade EJA, quando chegou o tão esperado sim.

A seguir, destacarei alguns dias de observação para demonstrar como é importante esse período e como serve de inspiração no momento de construir as práticas pedagógicas.

A primeira visita à escola...O primeiro dia de observação

Cheguei mais cedo e a diretora conversou comigo, passando algumas informações sobre a escola. Aos poucos foram chegando os professores. Quando chegou a professora titular, já fomos apresentadas. E já solicitei a observação de sua aula naquela noite. Imediatamente ela concordou. A professora me apresentou aos alunos e já os informou que era uma estagiária que faria um trabalho com eles. Na sala de aula, ela atendia 2 (duas) turmas (T1 e T2). Observava as duas turmas, mas descrevia com mais detalhes a turma que seria atendida por mim (T2, que correspondia à 3^o e 4^o séries do Ensino Fundamental). Nem imaginava que esse primeiro dia na escola seria de tantas mudanças e transformações na minha prática docente...Digo isso pelo fato de perceber que minha turma seria muito jovem, não tendo alunos mais velhos, como se vê normalmente nas turmas de EJA. Como tive que organizar um planejamento semestral nas semanas anteriores a essa, pensei em planejar aulas e separar materiais para um público adulto, discutindo questões sociais, como o desemprego e a violência, através de textos (crônicas, contos e notícias de jornais). Estava inclinada a procurar reportagens do *Diário Gaúcho*, imaginando ser um jornal a que eles tinham mais acesso, pelo valor).

O terceiro dia de observação

A professora colocou a data do dia no quadro; e entregou o poema “Pequena canção para uma cidade muito amada”, de Luiz Coronel, aos alunos. Ela solicitou uma leitura conjunta, mas poucos alunos leram. Como esses poucos educandos leram com voz baixa, a professora pediu uma nova leitura e eles fizeram uma leitura melhor.

A docente perguntou aos alunos o que falava o poema. Eles responderam que falava da cidade de Porto Alegre (pessoas, parques, amores, pôr-do-sol) devido ao aniversário da Capital gaúcha.

Ela entregou aos discentes uma folha de cartolina para fazer um desenho que representasse o que o poema dizia. Os desenhos eram sobre Porto Alegre (um lugar da cidade que gostavam, como o pôr-do-sol, a sua casa, Guaíba, etc.). Enquanto eles desenhavam e pintavam, a professora colocou um CD para tocar músicas que falavam da cidade (*Porto Alegre é demais, Deu pra ti, Horizontes*, etc.).

A professora afixou o mapa de Porto Alegre no quadro para encontrar o bairro onde os alunos moravam. Mas o mapa foi pouco explorado.

Uma outra atividade foi escrita no quadro da seguinte maneira:

Meu bairro: _____

Meu bairro tem: _____

No caderno, a turma deveria completar essas informações. Os alunos ficaram em dúvida na hora de colocar o que o seu bairro tinha. A docente argumentou que eles deveriam colocar coisas úteis que têm no bairro. As respostas foram variadas: hospital, farmácia, escola, posto de saúde, ônibus, armazém, supermercado, *lan house*, igreja, padaria, minimercado, lixo.

Após essa atividade, a professora perguntou o lugar preferido de Porto Alegre para os alunos. Entre as várias opções, os locais mais conhecidos foram os escolhidos, como Parque Marinha, Parque da Redenção e Usina do Gasômetro.

A docente entregou encartes de supermercados e materiais (tesoura e cola) aos alunos. Pediu que eles escolhessem 10 (dez) produtos e os recortassem junto com os preços. Colassem os produtos escolhidos no caderno e escrevessem o nome de cada produto e o seu respectivo preço por extenso.

Após essa aula, pensei: será que o bairro não tem nada de interessante? Lugares, casas, histórias, pessoas? Como poderia trabalhar com a questão do bairro onde moramos e vivemos sem cair em atividades não significativas? Estou numa escola de comunidade, onde famílias inteiras estudam e freqüentam esse local.

O quarto dia de observação

Inicialmente a docente escreveu a data da mesma forma. Ela perguntou se os alunos (T1 e T2) costumavam circular pela cidade de Porto Alegre ou foram em algum ponto turístico da Capital gaúcha. Alguns comentaram que já andaram pelo Centro; passearam de barco; tomaram sorvete ou café no Mercado Público.

A professora escreveu o seguinte no quadro:

PORTO ALEGRE

238 ANOS

MEU LUGAR PREFERIDO:

Ela perguntou aos alunos os seus lugares preferidos da cidade. Um mural dos referidos lugares foi feito e afixado na parede da sala de aula da seguinte forma:

PORTO ALEGRE

238 ANOS

MEU LUGAR PREFERIDO:

- CINEMA E CENTRO – EDUARDA

- A TUKA – ANTÔNIO (O aluno pediu que colocasse o apelido no mural)
- BAIRRO CASCATA – MARIANA
- MORRO DA POLÍCIA – CAROLINA
- PARQUE MARINHA – RICARDO
- PARQUE DA REDENÇÃO – MARCOS

A professora orientou os alunos a escrever um acróstico. Ela o explicou e deu um exemplo no quadro. Também pediu que eu lesse o acróstico que fiz com a expressão PORTO ALEGRE. O acróstico foi feito em conjunto e ficou assim:

PENSAMENTOS
ORIGENS DA CIDADE,
REPENSAMOS...
TRABALHAMOS NELA
OLÁ, CIDADE!
AMANHECE!
LAGO DA REDENÇÃO,
E VIVEMOS FELIZES!
GAÚCHOS SOMOS
RIMOS, CANTAMOS, DANÇAMOS
E FESTEJAMOS TUAS BELEZAS!

Para fazer o acróstico, demorou bastante por não surgir uma palavra que iniciasse com as letras que formam a expressão PORTO ALEGRE. Após essa atividade, outro exercício foi colocado exercício no quadro:

MUDAR AS FRASES DE ACORDO COM A PESSOA:

1. **NÓS SOMOS ESTAS RUAS.**

ELE _____

ELES _____

EU _____

Os alunos tiveram dificuldade para entender o exercício. Assim, a professora perguntou como era a resposta da pessoa ELE e os alunos responderam

corretamente, lembrando como é na fala. Dessa forma, eles responderam as outras questões do exercício rapidamente.

O quinto dia de observação

A professora colocou a data do dia no quadro; e entregou uma folha que possuía uma foto da capa do DVD de um documentário, que seria exibido para a turma mais tarde.

Antes de ir para a sala de vídeo, ela orientou os alunos a construir um gráfico. Fez uma pesquisa de quantos colorados e gremistas estavam presentes na sala de aula. Havia 5 (cinco) colorados e 4 (quatro) gremistas.

A seguir, houve a seguinte pesquisa entre os alunos: Que horas de trabalho? Que horas de lazer? Que horas de sono? Que horas de estudo? A docente desenhou tipos de gráficos (de curvas, de pizza, de linhas, de blocos). Chegamos ao seguinte resultado: TRABALHO = 34 HS; LAZER = 43 HS; SONO = 59 HS; ESTUDO = 37 HS.

Em certo momento, a turma se dirigiu para a sala de vídeo e assistiu ao documentário “Meu Porto Alegre Meu Canto do Mundo”. O DVD tratava-se da cidade de Porto Alegre antiga e atual, mostrando fotos e imagens. Através de depoimentos de historiadores e escritores, a Capital gaúcha foi retratada pelos fatos históricos e culturais, revelando as suas belezas naturais, os seus pontos turísticos e os problemas de qualquer cidade grande. Durante a exibição, alguns alunos sentiram sono; e um discente dormiu, utilizando-se de cadeiras para ficar deitado.

Retornando à sala de aula, houve um debate sobre as questões demonstradas no documentário. Logo, os alunos escreveram o que lhe chamaram mais a atenção sobre a Porto Alegre, mostrada no DVD e na folha onde havia a foto da capa do mesmo.

Abaixo alguns planos de aulas que demonstrem as transformações que ocorreram para contemplar as singularidades de uma turma que tem como característica o fenômeno da juvenilização.

Aula 1:Família

Em 17/05/10, uma aula foi planejada para conhecer a história dos alunos através de vários enfoques (família; fases da vida; sua história e respectiva família no bairro).

Fiz uma brincadeira junto à turma. Solicitei que um, dois aluno(s) ficasse(m) na sala ao lado. Pedi que a turma escrevesse as características do(s) colega(s) – como é(são) fisicamente; como está(ão) vestido(s) no dia, como é(são) o(s) seu(s) jeito(s) de ser, o que eles sabem sobre a família dele(s), onde ele(s) mora(m).

O seguinte enunciado de atividade foi escrito no quadro:

Entreviste um colega e faça as seguintes perguntas:

- 1) Nome completo: _____
- 2) Quem escolheu o 1º nome: _____
- 3) Local de nascimento: _____
- 4) Pai
 - a. Nome completo: _____
 - b. Local de nascimento: _____
 - c. Que idade tinha quando você nasceu: _____
 - d. Número de irmãos: _____
 - e. Idade: _____
- 5) Mãe (idem)
- 6) Número de irmãos/Você é o (1º, 2º, último, único) _____ filho
- 7) Avô/Avó paternos (nome completo, local de nascimento, número de irmãos) -
Avô/Avó maternos: (idem)
- 8) Quantos filhos tem: _____/Quantos filhos quer ter: _____/Motivo: _____

As duplas se formaram e os alunos fizeram as entrevistas com bastante comprometimento. Quando um terminava a entrevista com o colega, eles trocavam as funções. Ou seja, quem entrevistava anteriormente, agora era entrevistado. Os alunos que faziam as entrevistas se preocupavam em anotar as respostas. Após o término de todas as entrevistas, o entrevistador apresentava o colega oralmente para o grupo. Durante a apresentação, o mais impressionante foi o número de irmãos de cada aluno (eram muitos!). Eu era a filha única da sala. Essa situação acabou provocando risos.

Também um desenho que representasse uma lembrança de infância foi solicitado. Alguns alunos, que eram jovens adultos, não sabiam o que desenhar. A idéia de desenhar uma lembrança da adolescência foi sugerida. Assim, eles começaram a fazer os primeiros desenhos. Os alunos ilustraram fatos bem marcantes, como o desenho do aluno Rodrigo Luís, que retratou um jogo de futebol

com os amigos no Morro da Embratel; e o desenho da aluna Eduarda, que retratou o momento em que andava de carroça na infância.

Uma atividade para organizar uma linha do tempo da vida dos alunos foi proposta. O enunciado do exercício foi o seguinte: RELEMBRE OS ACONTECIMENTOS MARCANTES DE SUA VIDA E FAÇA UMA LISTA. ORDENE OS FATOS MAIS ANTIGOS PARA OS MAIS RECENTES. COLOQUE A DATA OU PERÍODO DE SUA VIDA EM QUE ELES OCORRERAM.

A) INFÂNCIA

B) ADOLESCÊNCIA

C) VIDA ADULTA

Na atividade sobre a linha do tempo, os alunos escreveram poucos fatos inicialmente, argumentando que não viveram muitas situações marcantes. Disse que essas situações não precisam ser grandes acontecimentos e sim emocionantes, como por exemplo: um presente tão sonhado que ganhou no aniversário ou Natal; o nascimento de um irmão; a morte de um parente; um passeio inesquecível. Aos poucos, eles lembraram alguns fatos e escreveram no caderno.

O seguinte enunciado de atividade foi escrito no quadro - ESCREVA UM TEXTO SOBRE A HISTÓRIA DE VOCÊ E SUA FAMÍLIA NO BAIRRO ONDE MORA, CONTENDO ALGUMAS INFORMAÇÕES:

- A) QUANTO TEMPO VOCÊ MORA NO BAIRRO CASCATA/EMBRATEL?
- B) COM QUEM VOCÊ MORA?
- C) VOCÊ TEM PARENTES QUE MORAM NO SEU BAIRRO? QUEM SÃO ELES?
- D) QUAL FOI O PRIMEIRO PARENTE A MORAR NO BAIRRO?
- E) QUAL É O LUGAR PREFERIDO DE VOCÊ E DE SUA FAMÍLIA NO BAIRRO? POR QUÊ?

A seguir, o texto sobre a história da aluna Isabela no bairro onde mora (Cascata):

Eu moro há 5 anos no bairro e moro com minha mãe. Tenho parentes sim. São: Luana, Bode, Ester, Sasa, Fati, Esmael, Veridiana e Ni. Eles são parentes por parte do meu pai. A minha madrinha, que morava mais tempo no bairro. Aqui é um lugar calmo e é muito raro dar brigas no

Algumas produções textuais já tinham sido solicitadas para a turma. Havia alunos que escreviam pouco. Percebia que o medo de errar era uma constante. Comecei a fazer orientações individualizadas. Pedia que os alunos escrevessem sem medo e depois me mostrassem, pois daria dicas para melhorar os textos. Nessa atividade, planejei um tema próximo da turma, que é a sua própria história no bairro onde moram. Tive um bom retorno, pois os alunos se preocuparam em escrever a sua história e fizeram questão de me entregar. Ou seja, acabei aprimorando as propostas de produções textuais através de temas do cotidiano da turma.

Aula 2: Eu e o meu bairro

Em 20/05/10, fiz o jogo do STOP com os alunos.

Entreguei e li em voz alta o poema “Paraíso”, de José Paulo Paes:

Paraíso

José Paulo Paes

Se esta rua fosse minha
Eu mandava ladrilhar
Não para automóveis matar gente
Mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha
Eu não deixava derrubar

Se cortarem todas as árvores
Onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu
Eu não deixava poluir
Jogava esgotos noutra parte
Que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.

As seguintes perguntas foram realizadas oralmente:

- A) Se vocês tivessem uma rua, o que fariam?
- B) Se vocês tivessem uma mata, o que fariam?
- C) Se vocês tivessem um rio, o que fariam?
- D) Se vocês tivessem o mundo, o que fariam?

Solicitei que os alunos registrem as respostas no caderno. E entreguei uma folha que eles escrevem o que fariam se tivessem uma rua, um bairro, uma cidade e um país:

Paraíso

Autor(a): _____

Se esta rua fosse minha

Se este bairro fosse meu

Se esta cidade fosse minha

Se este país fosse meu

Essas atividades de leitura proporcionaram respostas bem pontuais sobre os problemas enfrentados pela comunidade onde vive a turma. As questões levantadas proporcionaram um grande debate. Os alunos se preocuparam em escrever temas bem reais, de forma correta. Nessas situações, percebe-se que é a coragem de escrever que vai lhes permitindo que - cada vez mais - incorporem dados. A seguir, a segunda atividade realizada pela aluna Regina:

Paraíso

Autor(a): Regina

Se esta rua fosse minha

Eu mandava limpar todas as ruas.

Se este bairro fosse meu

Arrumava todas as ruas e colocava mais segurança pra crianças, idosos.

Se esta cidade fosse minha

Gostaria de que não houvesse ladrões. E daria mais conforto e segurança pra pessoas.

Se este país fosse meu

Consertava todas as ruas que têm muito perigo. E arrumaria abrigos pra todas as crianças e pessoas desabrigadas. E daria mais segurança para os gaúchos.

No saber necessário à prática pedagógica “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, Freire (2008, p. 81) registra: “Como educador, preciso de ir “lendo”, cada vez melhor, a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Ele (2008, p. 81) continua: “Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes, arrogantemente, o meu saber como o *verdadeiro*. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

Devido à convivência com a turma pertencente a uma escola de comunidade, percebi que era necessário trazer debates que falassem sobre a história dos alunos no bairro onde moram e vivem, demonstrando que ele está inserido também na cidade de Porto Alegre com suas belezas e seus problemas. No período de observação, os estudantes falaram muito dos pontos turísticos conhecidos de Porto

Alegre. Certo momento, alguns comentaram que não gostavam do bairro e não tinha nada de bom lá. Com os planos de aula acima, observa-se que o bairro tem problemas, mas tem muitas histórias e lembranças.

Outro saber necessário à prática educativa que merece destaque em relação às aulas 1 e 2 é “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Freire (2008, p. 30) diz que (...) por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

O autor (2008, p. 30 e 31) continua: Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Articular os saberes escolares com os saberes sociais é um caminho para que o aluno sinta que pode aprender de forma viva, curiosa e prazerosa, tornando-se um sujeito de conhecimento sem ter um ensino abstrato e fragmentado.

Aula 3: Cinema

Durante o estágio, pensei em materiais para trabalhar com a turma (músicas, jogos, contos, etc.), mas não enxergava nenhum recurso da turma, tentando usar os materiais anteriormente mencionados e outros. Por acaso, numa conversa com os alunos durante uma aula, começamos a falar sobre o documentário sobre Porto Alegre que foi exibido no período de observação. Vários alunos comentaram que não gostaram do documentário. Fiquei espantada, pois gostei muito. Em seguida,

perguntei a eles de que tipo de filme gostavam. Assim, a nossa conversa foi sobre filmes preferidos. Cada aluno revelou o seu preferido. Eles ficaram muito entusiasmados. Quando dei por mim, escrevia uma lista de filmes no quadro, sendo que a maioria era filmes de terror e de suspense. Chegamos à escolha do 2º filme da Saga Crepúsculo com a concordância de todos os alunos, pois a maioria não tinha assistido a esse filme. Todos tinham visto só o primeiro filme da saga. Naquele momento, percebi que a exibição do filme do gosto deles seria uma oportunidade de aproveitar os conhecimentos de uma história de filme para trabalhar com vários conteúdos, usando o recurso do cinema como impulsionador para uma prática mais viva, alegre e significativa.

No dia 07/06/10, o filme “A Saga Crepúsculo: Lua Nova” foi exibido na sala de vídeo da escola. Nesse dia, a cidade de Porto Alegre sofreu um grande congestionamento por causa de um acidente ocorrido no final da tarde. Alguns alunos chegaram atrasados. Assim, a exibição do filme começou mais tarde, sendo a única atividade do dia. A turma ficou feliz ao ver o filme, comentando algumas cenas durante e depois (d)a exibição. As meninas gostaram das cenas de amor; e os meninos, das cenas de ação. Uma aluna não ficou satisfeita com o final do filme quando o personagem Edward (vampiro) pediu a sua namorada em casamento. Ela já esperava a festa e o momento quando a personagem Bella se tornaria vampira. Mas isso ficou para o 3º filme da saga (Eclipse)...

Em 10/06/10, fiz um *quiz* com a turma. Entreguei um questionário sobre “A Saga Crepúsculo”. Quem fizesse o maior número de acertos, ganharia um brinde. Caso houvesse empate, ganharia quem respondeu as questões em menos tempo. Realmente houve um empate do número de acertos (9) entre as alunas Bruna e Jéssica. O brinde (um pacote de biscoitos) foi dado à aluna Bruna por ter respondido as questões em menos tempo. As questões eram as seguintes:

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A SAGA CREPÚSCULO?

1 - COMO SE CHAMA A PROTAGONISTA DA HISTÓRIA?

- a) LINDA SAWAN
- b) BELLA SVANN
- c) ISABELLA WAN
- d) *ISABELLA SWAN*

2 - PARA SOBREVIVER, UM VAMPIRO PRECISA:

- a) *BEBER SANGUE FRESCO*
- b) MATAR INOCENTES
- c) APAIXONAR-SE PERDIDAMENTE
- d) VARAR A NOITE SOB O LUAR

3 - QUAL É O NOME DO VAMPIRO PROTAGONISTA DA HISTÓRIA?

- a) *EDWARD CULLEN*
- b) CHARLIE SWAN
- c) MICHAEL CULLEN
- d) KEVIN SWAN

4 - UM VAMPIRO VIVE ATÉ:

- a) 100 ANOS
- b) 200 ANOS
- c) O MESMO TEMPO DE VIDA DE UM HOMEM
- d) *A ETERNIDADE*

5 - QUAL É O LIVRO QUE É A SEQUÊNCIA DE CREPÚSCULO?

- a) *LUA NOVA*
- b) LUA CHEIA
- c) ECLIPSE
- d) LUA CRESCENTE

6 - UMA PESSOA TORNA-SE VAMPIRO SOMENTE SE:

- a) CONVERSAR COM O LÍDER DOS VAMPIROS
- b) *FOR MORDIDO NO PESCOÇO POR UM VAMPIRO*
- c) USAR ROUPAS ESCURAS
- d) DORMIR UMA NOITE DENTRO DE UM CAIXÃO

7 - QUAL É O NOME DO LOBISOMEM, QUE É AMIGO DE INFÂNCIA DE BELLA SWAN?

- a) CHARLIE SWAN
- b) JACOB CULLEN
- c) ALICE CULLEN
- d) *JACOB BLACK*

8 - ALÉM DE DENTES PONTUDOS E PELE PÁLIDA, OS VAMPIROS:

- a) *NÃO SÃO REFLETIDOS POR ESPELHOS*
- b) SÓ DORMEM SOBRE COLCHÕES D'ÁGUA
- c) ALIMENTAM-SE COM MUITO ALHO
- d) TÊM ORELHAS PONTIAGUDAS

9 - QUAIS SÃO OS NOMES DOS LIVROS DA SAGA CREPÚSCULO?

- a) CREPÚSCULO, ECLIPSE SOLAR, ECLIPSE LUNAR E ANOITECER
- b) CREPÚSCULO, ECLIPSE, ENTARDECER E ANOITECER
- c) *CREPÚSCULO, LUA NOVA, ECLIPSE E AMANHECER*
- d) CREPÚSCULO, LUA NOVA, LUA CHEIA E ENTARDECER

10 - SEGUNDO A LENDA, VIRA LOBISOMEM QUEM É:

- a) *O SÉTIMO FILHO DE UMA SEQUÊNCIA DE OUTROS DO MESMO SEXO*
- b) FILHO DE PAIS QUE SÃO PRIMOS
- c) QUEM NASCE EM NOITE DE LUA CHEIA
- d) UMA PESSOA QUE NÃO GOSTA DE TOMAR BANHO

11 - EDWARD SEMPRE APARECE NA FRENTE DE BELLA QUANDO:

- a) ELA ESTÁ SOZINHA, EM CASA
- b) *ELA ESTÁ EM APUROS, ÀS VEZES CORRENDO RISCO DE MORTE*
- c) ELA ESTÁ COZINHANDO PARA O SEU PAI
- d) ELA ESTÁ COM MEDO

12 - LOBISOMEM É O NOME DADO A CRIATURA QUE É UMA MISTURA DE:

- a) *HOMEM E LOBO*
- b) LOBO E MORCEGO
- c) HOMEM E GATO
- d) GATO E CACHORRO

13 - QUAL É O PEDIDO QUE BELLA FAZ A EDWARD VÁRIAS VEZES?

- a) QUE ELE A PEÇA EM CASAMENTO
- b) QUE ELES VIAJEM PARA VISITAR A SUA MÃE E O PADRASTO
- c) *QUE ELE A TRANSFORME EM UMA VAMPIRA*
- d) QUE ELE COMPRE UM AUDI PRA ELA

14 - EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS UM HOMEM SE TRANSFORMA EM LOBISOMEM?

- a) QUANDO ESTÁ DORMINDO
- b) AO COMER ALIMENTOS APIMENTADOS
- c) *EM NOITES DE LUA CHEIA*
- d) DURANTE UM ECLIPSE SOLAR

Em seguida, perguntei à turma se conhecia a Turma da Mônica e o seu criador Mauricio de Sousa. Os alunos falaram que conheciam personagens, como a Mônica, a Magali, o Cebolinha e o Cascão. Falei sobre a biografia de Mauricio de Sousa e comentei que outras turmas foram criadas por eles, como a Turma do Penadinho.

Entreguei a história em quadrinhos “Dificuldade” da Turma do Penadinho (Turma da Mônica) para a turma. Em duplas, os alunos ordenaram as tiras da referida história. Enquanto eles ordenavam as tiras da história em quadrinhos anteriormente mencionada, eu apresentava as personagens da Turma do Penadinho. A turma utilizou algumas estratégias para encontrar a sequência das

tiras, como dar uma olhada primeiramente nas tiras para descobrir a história; e ver o personagem que estava falando numa tira e procurar a próxima que mostre o que aconteceu em seguida. Os alunos descobriram a primeira e a última tira por causa do tamanho das mesmas (eram grandes). Também a primeira tira tinha o título em destaque e última tira tinha escrita a palavra “FIM”.

Um texto coletivo foi escrito no quadro para fazer um novo final da história em quadrinhos “Dificuldade” da Turma do Penadinho (Turma da Mônica). Construímos um texto que ficou semelhante ao fim da história, pois os alunos disseram que a Dona Morte dificilmente seria derrotada pelos outros personagens. Houve tentativas para criar um novo final, mostrando o ponto de vista de outro personagem. Mas a turma decidiu construir a seguinte história:

DIFICULDADE

DONA MORTE É MUITO MÁ. ELA GANHA DE TODO MUNDO. ELA SABE O FUTURO.

PENADINHO ESTÁ TRISTE. ELE SE PREPAROU PARA GANHAR DA DONA MORTE. TENTOU JOGAR, MAS DONA MORTE GANHOU OUTRA VEZ.

A atividade intitulada “Sessão de Cinema” foi proposta da seguinte forma:

SESSÃO DE CINEMA

NO CINEMA DOS “VAMPIROS E LOBISOMENS”, O FILME “A SAGA CREPÚSCULO: ECLIPSE” ESTÁ EM CARTAZ. OBSERVE O QUADRO E RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR:

ÚLTIMA SESSÃO	POLTRONAS OCUPADAS	POLTRONAS VAZIAS
DOMINGO	95	53
SEGUNDA-FEIRA	37	113
TERÇA-FEIRA	46	104
QUARTA-FEIRA	131	19
QUINTA-FEIRA	83	67
SEXTA-FEIRA	121	29
SÁBADO	142	8

- A) COMPLETE O QUADRO COM BASE NA SEGUINTE INFORMAÇÃO: NO CINEMA DOS “VAMPIROS E LOBISOMENS”, HÁ 150 POLTRONAS. QUANTAS FORAM OCUPADAS E QUANTAS FICARAM VAZIAS NA ÚLTIMA SESSÃO DE CADA DIA DA SEMANA?
- B) SE A SALA DE CINEMA TEM 150 LUGARES, A SOMA DAS CADEIRAS PODE SER MAIOR DO QUE ESSE NÚMERO?
- C) QUAL É O DIA DA SEMANA QUE TEVE MAIS POLTRONAS OCUPADAS? QUANTAS?
- D) QUAL É O DIA DA SEMANA QUE TEVE MAIS POLTRONAS VAZIAS? QUANTAS?

Inicialmente alguns alunos pensaram em somar o número total de poltronas com o número de poltronas divulgadas na tabela acima (os números em negrito são as respostas). Assim, a dúvida era fazer contas de adição ou de subtração. A questão B foi fundamental para resolver essa questão, porque os alunos perceberam que as respostas não poderiam superar o número de 150 poltronas.

Essa aula referente ao filme “A Saga Crepúsculo: Lua Nova” demonstra como é possível criar diversas atividades para trabalhar com a oralidade, a leitura e a escrita, tornando-se mais momento de conhecimento.

No saber necessário à prática educativa “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, Freire (2008, p. 42) destaca que, às vezes, mal se imagina o que passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Poderia continuar a minha aula como esta prevista no meu diário de classe. Mas preferi ouvi-los sobre um gosto que era desconhecido por mim: ver filmes de suspense e terror. Assim, é importante dar espaço a esses gestos que se multiplicam diariamente no espaço escolar, pois se fala muito do ensino dos conteúdos, ensino quase sempre entendido como transferência do saber. São importantes as experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

No mesmo saber necessário, Freire (2008, p. 45) aponta: “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.”

Aula 4: Contar histórias

Em 15/06/10, houve a contação de uma história.

Antes de iniciar a aula, deixei as carteiras em forma de “U” para os alunos sentarem próximos.

No início da aula, fiz as seguintes perguntas: Vocês gostam de ouvir histórias? Algum de vocês gostam de contar histórias? Quais?

Informei a turma que iria contar o conto “O filho mudo do fazendeiro”, que é uma das histórias do livro “No meio da noite escura tem um pé de maravilha!”, do autor Ricardo Azevedo.

No decorrer do conto, há o relato de pequenas histórias. Em cada história, fiz algumas perguntas oralmente.

Na primeira história, a pergunta era: Com qual das três irmãs o príncipe devia casar? A turma respondeu que ele deveria casar com a irmã mais moça, dona da fruta mágica, porque ela colocou um pedaço de fruta na boca do príncipe e, ao senti-la nos lábios, o rapaz abriu os olhos e voltou a viver.

Na segunda história, a seguinte pergunta foi feita: O que o marido devia fazer? Ficar com a mulher ou ir embora? Os alunos responderam que se o marido gostava da mulher, devia ficar com ela mesmo que ela fosse bruxa. Perguntei para uma aluna, que é casada, se descobrisse que o seu marido fosse lobisomem, o que ela faria. Ela disse que abandonaria o marido, mesmo que ele se transformasse em um monstro só nas noites de lua cheia. Mas também continuou afirmando que o marido deveria ficar a esposa bruxa na história.

Já na última história, a pergunta era: O que a mulher deve fazer? Ficar com o filho e o marido ou vestir as asas douradas e partir em busca do seu outro destino? A turma ficou dividida. Alguns disseram que a mulher deveria vestir as asas douradas e seguir a sua vida, deixando o filho com o marido, em virtude do último esconder as suas asas douradas. Outros alunos afirmaram que ela deveria ficar com o filho e o marido. Um dos alunos argumentou que a mulher nunca reclamou da falta das asas em sua vida, devendo ficar com a sua família.

Após a contação, expliquei que muitas histórias eram contadas oralmente, passando de geração em geração e sendo registradas por escrito muito recentemente. Hoje nós temos a luz e a escola para ouvir e contar histórias. Antigamente familiares e amigos se reuniam em roda dentro de casa, usando vela ou lampião para iluminar o local. Fiz um convite à turma: como estamos reunidos em “U”, todos vocês contaram histórias (lendas, fatos de famílias, etc). Tirei uma vela da sacola e a acendi, pois havia contado uma história. Para a turma, dei velas que estavam colocadas dentro de copos plásticos, tornando-se um pequeno lampião. Quando um aluno iniciava uma história, a sua vela era acesa.

Todos preferiram acender as suas velas. Mesmo com as luzes apagadas, a sala de aula ficou com iluminação em virtude das luzes do corredor. Mesmo argumentando que eu já tinha contado uma história e a minha vela estava acesa, os alunos pediram que eu contasse uma outra história sem o auxílio do livro.

Muitas histórias foram contadas. Houve alunos que contaram mais de uma história. A aluna Mariana contou 4 histórias, pedindo sempre a vez para contá-las. A turma contou lendas; e histórias de famílias e de bairro. Solicitei que eles escrevessem uma das histórias contadas oralmente.

Após a produção textual, construímos frases para serem escritas em cartazes que seriam levados para a Plenária da Região onde fica a escola (reunião do Orçamento Participativo) no dia seguinte, pois toda a comunidade foi convidada a participar. A turma escolheu as seguintes reivindicações:

Na próxima aula, a reescrita dos textos foi realizada. Orientei os alunos para que deixassem os textos mais claros e coerentes. Corrigi as questões de ortografia e de pontuação. Essas histórias foram digitadas e organizadas em um livro, que foi um presente para cada aluno no último dia de aula. Abaixo uma história de bairro da aluna Eduarda:

ERA UMA VEZ UMA MORADORA DO BAIRRO CASCATA QUE ASSUSTAVA OS VIZINHOS. ELES TEMIAM QUE TINHA UMA BRUXA VIVENDO NA VIZINHANÇA. MAS ELA NUNCA DEIXOU SUSPEITA PARA OS SEUS VIZINHOS TIRAREM A DÚVIDA QUE TANTO TEMIAM.

Na atividade anterior, o mais importante do que escrever certo é escrever o que sentem vontade de escrever. A correção é realizada aos poucos. Fazer a reescrita dos textos foi um momento significativo, pois eu, e cada aluno, trocávamos idéias. Eu dava orientações e sugestões; e o aluno opinava, respeitando, assim, a vontade do último.

Em “ensinar exige bom senso”, Freire (2008, p. 64) afirma: “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.” É essencial que tenho o dever de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade em processo como professor. Essa atividade possibilitou que os alunos se tornassem sujeitos de conhecimento, contando e escrevendo os seus textos como autores.

Após a exposição das aulas acima, salienta-se que o educador deve estar aberto para sempre refletir sobre a prática docente, pois ele está propício a encontrar várias realidades, alunos no decorrer da carreira de magistério. No saber necessário à prática educativa “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, Freire (2008, p. 39 e 40) afirma: “(...) 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. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo e faz necessariamente sujeito também.

Ressalta-se que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, sendo um importante necessário à prática educativa que está sendo descrita e

analisada no presente trabalho. Freire (2008, p. 59 e 60) afirma que (...) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (...) Assim, saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exigia de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Em “ensinar exige curiosidade”, Freire (2008, p. 85) diz: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” Dessa forma, o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

Outro saber necessário à prática educativa que teve relevância no meu estágio foi “ensinar exige saber escutar”. Freire (2008, p. 113) registra: (...) Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O

educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com* ele.”

O autor (2008, p. 117) continua: “(...) o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que ter a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.” Com isso, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. Assim, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala.

O professor deve apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto. Com isso, ensinar não é transferir o conhecimento do objeto ao educando (como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor), mas instigá-lo no sentido de que se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. Nesse sentido, é preciso que o professor escute o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele.

Escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. A verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias.

Além disso, o professor pode impor desgostos ao aluno e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em

respeitar a “leitura do mundo” com que o educando chega à escola, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Saber escutá-lo não significa concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Em “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, Paulo Freire (2008, p. 136 e 137) relata o seguinte: “Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola”. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”

Diante de uma escola de comunidade onde famílias inteiras a frequentam, percebe-se como é importante insistir na constituição deste saber necessário, demonstrando a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. Assim, ao saber teórico desta influência, teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. É preciso, agora, saber ou abrir-se à realidade desses alunos com quem o educador partilha a sua atividade

pedagógica. É preciso tornar-se, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição da estranheza ou da distância da realidade hostil em que vivem os alunos não é uma questão de pura geografia. A abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão da parte do professor a eles, a seu direito de ser. Não é mudando para uma favela que o educador provará a eles a verdadeira solidariedade política sendo uma forma de intervir no mundo.

Adriana Pelizzari et al. (2001/2002, p. 37) resume que a teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

As autoras (2001/2002, p. 38) afirmam que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. Elas afirmam que, neste processo, a nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico, que Ausubel chama de conceito “subsunção”.

Adriana Pelizzari et al. (2001/2002, p. 38) destaca: “Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.”

Segundo Adriana Pelizzari et al. (2001/2002, p. 38), “para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As idéias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem.”

As autoras (2001/2002, p. 38) continuam: “Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.”

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar, Ausubel propõe distinguir dois eixos ou dimensões diferentes que originarão, a partir dos diversos valores que possam tomar em cada caso, as classes diferentes de aprendizagem (aprendizagem significativa e aprendizagem memorística).

O primeiro (aprendizagem significativa) é o eixo relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão **aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva**. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

A noção de aprendizagem significativa torna-se nesse momento o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos. Além disso, de acordo com Ausubel, pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino. Contudo, e com relação a essa segunda dimensão, Ausubel destaca como são importantes, pelo tipo peculiar de conhecimento que pretende transmitir, a educação escolar e,

pelas próprias finalidades que possui, a aprendizagem significativa por percepção verbal.

A reforma educativa tem como missão não somente a ordenação do sistema educativo, mas também a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem. A reforma do ensino supõe também a reforma do currículo e, por conseqüência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, para que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, é necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos.

A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender. Para isso, é necessário que os rumos da ação educativa incorporem em sua trajetória um conjunto de legalidades processuais.

Conforme Adriana Pelizzari et al. (2001/2002, p. 40), em primeiro, partir do nível de desenvolvimento do aluno, isto é, a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos alunos, os quais nem sempre vêm marcados pelos estudos evolutivos existentes e que, por tal motivo, devem complementar-se com a exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes (alunos), o que já sabem ou têm construído em seus esquemas cognitivos. A soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento dos alunos. Em segundo, a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a auto-estruturação significativa. Nesse sentido, sugere-se que os alunos “realizem aprendizagens significativas, por si próprios”, o que é o mesmo que aprendam o aprender. Assim, garantem-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens ao ter-se um suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída pelo sujeito. Em terceiro, faz-se necessário modificar os esquemas do sujeito, como resultado do aprender significativamente. Em resumo, o que é sugerido é a participação ativa do sujeito, sua atividade auto-estruturante, o que supõe a participação pessoal do aluno na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo livro-texto, mas uma reelaboração pessoal.

As autoras (2001/2002, p. 41) concluem que (...) o aluno que hoje frequenta uma escola infelizmente ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

O próprio educador, praticante da sua área de conhecimento, é uma ferramenta do saber do aluno. Se o educador for apaixonado pela sua área de conhecimento e for capaz de encantar, o aluno poderá talvez perceber que existe algo pelo qual alguém de fato se interessou e que talvez possa valer a pena seguir o mesmo caminho. Mas se essa não for a realidade vivida pelo professor, se ele apenas transmitir aquilo que leu nos livros, por mais que ele fale de determinado assunto, todo corpo estará dizendo o contrário e o aluno provavelmente terá aquele conhecimento como algo para apenas ser cumprido, porque a mente humana é capaz de fazer leituras bastante profundas dos detalhes aparentemente insignificantes, mas que certamente têm um grande poder de semear profundo significados.

Suzana Burnier procurou resgatar os aspectos chamados por Neise Deluiz de "luminosos" da Pedagogia das Competências, uma vez que o objetivo é o de oferecer alguns referenciais teórico-metodológicos, para a prática pedagógica dos educadores junto a seus alunos. Assim, a autora estará se referenciando àquela corrente, dentro dos defensores da Pedagogia das Competências, oriunda do campo da educação, que difere em muitos aspectos da apropriação feita desse termo pelo mundo do trabalho. Neste texto, trabalharei com a noção de competência tal como apresentada por Perrenoud, segundo a qual a competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo "mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento."

A autora ressaltou que as disputas pedagógicas entre empresários e trabalhadores e entre políticos e intelectuais que os representam, não são novas. No campo da educação, a história da Pedagogia mostra como os diferentes grupos

sociais constroem, se apropriam e ressignificam as propostas uns dos outros, buscando dar a essas propostas a "sua cara". Assim, muitos dos pressupostos adotados pela chamada Pedagogia das Competências são oriundos de teorias pedagógicas e de experiências do campo da oposição: a Escola Nova, os Ginásios Vocacionais paulistas da década de 60, as experiências educativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Escolas Sindicais, programas educativos da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, diversas propostas de escolas públicas em gestões populares como a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília, além de inúmeras experiências educativas de ONGs diversas, ligadas à educação popular. Dessas tradições emergem alguns princípios que ajudam a nortear a construção cotidiana de projetos pedagógicos que, dialogando com os aspectos "luminosos" da chamada Pedagogia das Competências, procura trazê-la para o campo dos interesses democráticos e da cidadania plena. A seguir, destaco alguns princípios básicos de uma Pedagogia das Competências que merecem destaque no presente trabalho:

1. Uma formação humana integral, sólida, e omnilateral, só é possível com justiça social.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que o nível educacional exigido é cada vez mais alto: primeiro porque os indivíduos estão expostos, na sociedade moderna, a um grande número de relações interpessoais que também são mais complexas: os grandes centros urbanos e os inúmeros contatos que eles proporcionam nas grandes escolas, igrejas, nos conjuntos habitacionais, nos eventos sociais, no comércio, no mundo do trabalho, nos órgãos de governo e nas ONGs. Em segundo lugar, os cidadãos estão em contato cada vez mais intenso com informações, as mais diversas, que eles precisam selecionar, analisar e utilizar. A escrita hoje, diferentemente das gerações anteriores, é código de domínio imprescindível. Além disso, lidamos com informações de caráter científico-tecnológico e com linguagens complexas como a matemática, a informática, a comunicação de massas. Daí o clamor geral, de empresários e trabalhadores, pela elevação da escolaridade básica. A própria LDB define como Educação Básica o Ensino Fundamental e o Médio.

As habilidades complexas exigidas do novo cidadão não serão atingidas fora desse nível educativo que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização. Leitura de mundo fundamentada nos

conhecimentos historicamente acumulados, científicos e culturais, análise crítica das informações socialmente veiculadas, compreensão de códigos, mapas e tabelas, pesquisa e estudo autônomos em diferentes fontes de conhecimentos, solução de problemas, comunicação e expressão, desenvoltura social são objetivos educacionais só possíveis de serem alcançados através de processos educativos complexos, prolongados e diretamente orientados.

Mas formar o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser, também as suas potencialidades, os canais de utilização e de expressão artística, de desenvolvimento físico-corporal e a sociabilidade prazerosa. É dar oportunidades a milhões que não têm, de praticar esportes, de conhecer e praticar diferentes tipos de artes, de conviver pela alegria de estar junto.

Aí temos, logo de saída, uma grande polêmica em torno da Pedagogia das Competências, entre aqueles que afirmam ser possível o desenvolvimento de habilidades complexas em cursos curtos e isolados e aqueles que defendem o direito à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) para todos como o único caminho para o desenvolvimento de competências e habilidades complexas. Em função dessas crenças, veremos diferentes projetos pedagógicos que se concretizarão em propostas de determinada carga-horária, maior ou menor, com determinados objetivos, mais específicos e pontuais ou mais gerais e complexos, com diferentes abordagens metodológicas e diferentes investimentos de recursos humanos e financeiros para dar suporte a essas propostas. A partir desse primeiro pressuposto já podemos pensar em como articular cursos práticos, eficazes e flexíveis com uma preocupação com a elevação do nível de escolaridade de todos os trabalhadores.

2. O significado da aprendizagem

Outro aspecto fundamental das novas concepções pedagógicas e, entre elas, a Pedagogia das Competências, é o questionamento do ensino como inculcação de conteúdos de que apenas o adulto ou o especialista conhece o valor: "No futuro você vai compreender". As novas pedagogias acreditam que o aluno implicado, envolvido e interessado aprende com uma energia incomparável. Por isso é preciso tornar os saberes significativos interessantes. O aluno precisa compreender já o real valor do que está sendo trabalhado e acreditar nisso.

Há vários caminhos para se construir a necessidade de aprendizagem no aluno e é preciso que a cada objetivo a alcançar se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância e como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos da vida real. Para que ele efetivamente aprenda, é fundamental que se crie a necessidade de aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento.

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam, com clareza, o porquê de se estar realizando cada tarefa/atividade.

Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação coletiva e permanente se realmente queremos formar cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos. Portanto, os educadores devem estar atentos em suas salas de aula para o esclarecimento, aos alunos, de cada etapa do processo educativo de forma que todos eles compreendam amplamente o seu valor.

Para garantir que os conhecimentos ou conteúdos trabalhados tenham um significado real para o aluno, outro cuidado é necessário: lembrarmos-nos de que os conhecimentos não existem, no mundo real, divididos em disciplinas. Ao desempenhar qualquer atividade social ou profissional na vida, utilizamos concomitantemente diversos saberes.

Na vida, os conteúdos são todos integrados. Separá-los em disciplinas é uma operação humana que tem facilitado a aquisição desses conhecimentos, mas que tem, por outro lado, destituído muitas vezes esses conhecimentos de seu significado, só apreensível no interior da totalidade social onde eles ocorrem. Daí a noção de globalização que tem sido muito valorizada no campo da educação e que a Pedagogia das Competências também tem levantado. A idéia de globalização remete a essa visão de que o conhecimento é global, não segmentado e que sua fragmentação em disciplinas faz parte de um momento de sua produção. Entretanto, é necessário alcançar uma nova etapa: aprofundar-se nos conhecimentos, trabalhando com eles em sua especialização, mas não parar aí: reconstruir seu

caráter global a cada passo, garantindo assim seu significado real na vida e no mundo.

Isso impõe novos desafios ao professor: romper os limites de nossa formação fragmentada e reconstruir as relações de nossa área específica de conhecimento com outras áreas de saber correlatas.

3. O papel dos saberes dos alunos nas atividades educativas

Os conhecimentos prévios dos alunos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. O primeiro passo do processo de aprendizagem é a busca de compreensão daqueles novos elementos aos quais estamos tendo acesso e essa compreensão é construída pelo relacionamento de nossos conhecimentos anteriores com os novos saberes. Conceitos e relações são assim desestabilizados e reconstruídos, mas apenas se acontecer esse diálogo entre os conhecimentos prévios, também chamados de representações dos alunos, concepções alternativas ou culturas de referência e os novos saberes. Os conhecimentos prévios são as estruturas de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem. Para isso é necessário que cada educador domine e aplique em seus cursos diferentes estratégias de sondagem de conhecimentos: questionários, entrevistas, debates, júris-simulados, jogos e dinâmicas, dentre outros. Durante a prática, utilizei muitos desses recursos para descobrir os sonhos, as preocupações, os gostos e as expectativas em relação à vida dos meus alunos.

4. A diversificação das atividades formativas

Estamos vendo que os campos da formação humana são múltiplos e complexos. Trabalhar com vista ao desenvolvimento integral do ser exige a diversificação de atividades educativas. O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas, suase de outros colegas, e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.

Com o desenrolar da prática, percebi que algumas mudanças na minha prática pedagógica eram necessárias com objetivo de proporcionar momentos de

ensino-aprendizagem, como utilizar textos mais curtos; incluir jogos no início das aulas (joga da força, jogo do *stop* e entre outros); trabalhar mais com poemas e depois incluir textos; usar a linguagem do cinema como recurso de ensino-aprendizagem; fazer momentos de contação de histórias.

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

Além de propor atividades educativas diversificadas, o formador deve ainda estar atento a todos os acontecimentos corriqueiros da sala de aula: às pequenas ações, às diversas manifestações dos alunos, às dúvidas e polêmicas, às dificuldades, às diferentes posturas que se manifestam num grupo de alunos. É nesses acontecimentos que o professor deve intervir, orientando, questionando, suscitando o debate e a reflexão, estimulando a pesquisa de outros referenciais além dos que já estiverem ali presentes. Cabe ainda ao educador acompanhar criteriosamente cada passo das atividades propostas, cuidando da organização do espaço físico, da disponibilidade dos recursos necessários, da utilização máxima e produtiva do tempo, do registro e da disponibilização clara de todas as informações orientadoras do processo. Na verdade, no cotidiano da sala de aula essas tarefas, que à primeira vista podem parecer excessivas, vão acontecendo de maneira natural e quase automática a partir do momento em que o educador se coloca numa postura de total atenção ao que ocorre a sua volta, de observação profissionalizada e de intervenção orientada pelos fins, sempre múltiplos e complexos, que os processos educativos devem visar.

Muitas vezes, me preocupei com as questões levantadas acima, como o espaço físico das mesas e das cadeiras, pois alguns alunos sentam no fundo ou distante uns dos outros na sala de aula. Tive que organizar uma aproximação desses estudantes, colocando as mesas em círculo ou em “U” na sala e dizendo vários argumentos para que eles ficassem próximos. Com tempo, os alunos perceberam como era importante essa proximidade. Tínhamos momentos de merenda, organizando-se para que eu e os alunos levassem algum(a) bebida ou

lanche. Também sempre perguntava como tinha sido o dia deles. Com o tempo, eles comentavam como tinha sido o dia ou se tinha alguma novidade, como conseguir um emprego; ou alguma notícia que tinham visto no jornal ou na TV.

Retornando às idéias de Paulo Freire, ele (1996, p. 55) registra que toda situação educativa envolve:

- a) Presença de sujeito. O sujeito que ensinando aprende e o sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento ou que o professor (educador) deve ensinar e que os alunos (educandos) têm que aprender. Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É justamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento no qual se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige que o educado assuma, de forma ética, seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de “decidir”, portanto, de “romper” e de optar por um sujeito participante e não por um objeto manipulado.
- d) Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico.

Entendo que vivenciei essa situação educativa com todos os itens durante a prática docente, observando que ensinar e aprender são, para o educador coerente, momentos do processo maior de conhecer. Por isso incluem busca, viva curiosidade, equívocos, acerto, erro, serenidade, rigor, sofrimento, tenacidade, bem como satisfação, prazer e alegria.

Numa entrevista concedida à profa. Ana Maria Saul, Freire (2006, p. 82 e 83) faz as seguintes considerações sobre a “relação dialógica” no ensino:

Ana Maria: “O senhor sempre priorizou a “relação dialógica” no ensino, que é a incorporação da visão de mundo do aluno como parte do processo educativo. Como a participação do aluno foi concretizada?”

Paulo Freire: A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a

participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isto repudio a “pedagogia bancária” e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. (...)

Concluindo, os conhecimentos prévios dos meus alunos foram essenciais para planejar as aulas com o intuito de proporcionar atividades educativas prazerosas, eficazes e significativas. Para isso, foi preciso fazer várias estratégias de sondagem para descobrir os gostos, as preocupações, os sonhos da turma onde atuei como professora-estagiária. Além disso, foram necessários pesquisa, estudo, esforço e dedicação para promover as referidas atividades educativas. Outro ponto importante foi formar uma **relação dialógica** com os alunos no sentido da materialização da **dimensão do sentido/acontecimento** (Deleuze), ou seja, buscou-se compor uma cena escolar cotidiana para trazer a ideia da aprendizagem como multiplicidade, como movimento permanente, e assim construir um caminho para tratar do **sentido** na perspectiva apontada por Deleuze, isto é, como criação/invenção no processo do ensinar e aprender.

Essa foi a minha prática docente de estágio e meu grande desafio!

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho abordou a questão da presença cada vez maior de jovens com faixa etária muito baixa, inclusive de adolescentes, nas turmas da EJA, ou seja, ele trata do fenômeno que vem sendo chamado de “*juvenilização*”, *procurando estudar suas* características, bem como suas repercussões, a partir de um referencial teórico-bibliográfico, e tomando por base as experiências vividas pela inserção desta estagiária na turma em que realizei meu estágio.

Os adolescentes e os jovens pesquisados são 9 alunos de uma escola estadual, no período noturno, matriculados numa turma T2 (que corresponde à 3º e 4º série do Ensino Fundamental de 8 anos). As idades dos estudantes eram as seguintes: com 15 anos, havia 2 alunos; com 16 anos, havia 3 alunos; com 17, 27, 28 e 30 anos, havia 1 aluno.

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (BRUNEL, 2004).

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muito deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004).

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar (CARRANO, 2007).

Nos depoimentos dos meus alunos, as histórias de exclusão do ensino regular diurno, eram uma constante, sendo que as trajetórias envolviam relatos de repetência até de forma traumática. Porém, boa parte desses jovens, vinham para o

ensino noturno com o intuito de fazer outras atividades durante o dia (fazer cursos técnicos; trabalhar; ajudar os pais no cuidado dos irmãos/sobrinhos e nas tarefas domésticas).

Consideramos que esse fenômeno está associado a, no mínimo, dois contextos: o **legal**, quando a Lei nº 9.394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, junto à Secretaria de Educação de seu estado; e o que classificaremos como aspecto social e pedagógico, o qual ocorre como decorrência dos processos migratórios da escola regular para a escola da EJA (FERNANDES).

Há uma miríade de projetos e programas que, desde o governo federal, são propostos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Educando para a Liberdade, Fazendo Escola, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, PRONERA, ProJovem e ProEJA. Outros projetos e programas do governo federal são os seguintes: Agenda Territorial de EJA, Concurso Literatura para Todos e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Esses projetos e programas são coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Justiça (MJ), Secretaria Nacional da Juventude, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ressalta-se que os referidos programas e projetos estão relacionados à alfabetização e à educação profissional, sendo assim o fenômeno da juvenilização não é retratado nas políticas públicas para EJA.

Com isso, houve a apresentação do marco regulatório que ampara o direito à educação e à EJA. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, buscou-se apontar o aspecto legal vigente e verificar as legislações/documentos legais que demonstrassem se o fenômeno da juvenilização está sendo retratado.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe várias novidades. A Emenda Constitucional (EC) nº 65, de 13/07/2010, alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal (CF) e modificou o seu art. 227 para cuidar dos interesses da juventude. O Capítulo VII do Título VIII (Da Ordem Social) passou a denominar-se “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso” (grifo nosso). Com o intuito de cuidar dos interesses da

juventude, o art. 227 sofreu algumas modificações pela inclusão do termo “jovem”. O § 8º, do art. 227, foi incluído pela EC nº 65, de 13/07/2010, dispondo que a lei estabelecerá o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens (inciso I) e o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (inciso II).

Segundo o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 - se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental. Mesmo que esse documento seja destinado ao público que frequenta o ensino fundamental obrigatório, algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que estão elencadas no art. 3º, estão diretamente relacionadas à modalidade EJA. Abaixo essas Diretrizes anteriormente mencionadas:

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino;

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã;

V – As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI – As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII – As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme o § único, do art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, registra que, como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

De acordo com o art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (que institui Diretrizes Operacionais para EJA), para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um Sistema Educacional Público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado, e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

O § único, do art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, afirma que, para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos

situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário: (...)

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; e III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares, diurno e noturno, com avaliação em processo.

Segundo o § 3º, do art. 12, da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o art. 20, da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

De acordo com o § 1º, do art. 28, da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. Conforme o § 2º, do art. 28, da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho.

Observa-se que o fenômeno da juvenilização está timidamente no marco regulatório que ampara a EJA através da apresentação das legislações/documentos legais vigentes.

Com as situações ocorridas no estágio, pretendeu-se fazer uma análise epistemológica da prática docente, em virtude da reorganização didático-pedagógica que foi realizada para que a turma de adolescentes e jovens fosse atendida plenamente, conforme as suas particularidades. As 4 atividades descritas no presente trabalho exemplificam as singularidades apresentadas nas práticas pedagógicas do estágio pelo fato do fenômeno da juvenilização estar presente na turma onde atuei como professora-estagiária. As atividades utilizadas como exemplo foram as seguintes: sobre a família (descrição da trajetória de vida; e história dos alunos e de sua família no bairro); sobre os problemas do bairro onde vivem; sobre o filme “A Saga Crepúsculo: Lua Nova”; sobre a roda de contação de histórias onde todos contaram histórias, segurando velas acesas. A partir daí, percebeu-se que as semanas de observação foram importantes com o intuito de fazer todas as transformações que ocorrem durante a prática educativa.

Alguns saberes necessários à prática educativa - de Paulo Freire - foram essenciais para planejar as aulas acima, como por exemplo:

- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em um bairro que pertence à cidade de Porto Alegre. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma

“intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais, aos alunos, e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Devido à convivência com a turma pertencente a uma escola de comunidade, percebi que era necessário trazer debates que falassem sobre a história dos alunos no bairro onde moram e vivem, demonstrando que ele está inserido também na cidade de Porto Alegre com suas belezas e seus problemas. No período de observação, os estudantes falaram muito dos pontos turísticos conhecidos de Porto Alegre. Certo momento, alguns comentaram que não gostavam do bairro e não tinha nada de bom lá. As atividades sobre o bairro mostrou problemas, mas tem muitas histórias e lembranças. Articular os saberes escolares com os saberes sociais é um caminho para que o aluno sinta que pode aprender de forma viva, curiosa e prazerosa, tornando-se um sujeito de conhecimento sem ter um ensino abstrato e fragmentado.

- Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando: o professor deve respeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem. Assim, saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exigia de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

- Ensinar exige saber escutar: O professor não deve falar aos outros, de cima para baixo, como se fosse o portador da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. Com isso, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. Assim, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.

O professor deve apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto. Com isso, ensinar não é transferir o conhecimento do objeto ao educando (como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor), mas instigá-lo no sentido de que se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. Nesse sentido, é

preciso que o professor escute o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo: o professor deve estar sempre aberto para conhecer as redondezas da escola; e as histórias dos alunos e da comunidade. Assim, é possível promover uma aproximação e estabelecer um vínculo de conhecimento e de confiança. Fazer entrevistas e questionários para conhecê-los era necessário, mas não era suficiente. Mesmo que desempenhando as atividades pedagógicas planejadas, havia uma valorização do encontro no refeitório de todos os alunos antes de iniciar as aulas, pois ali era o primeiro contato da turma para saber um pouco das trajetórias de vida e das rotinas, não sendo local especificamente de fazer as refeições. Na sala de aula, havia também espaço para conversas sobre as notícias do dia e confidências de situações particulares. Com esses movimentos, senti-me integrante da comunidade sem morar lá e mais segura para criar e planejar as atividades pedagógicas, pois enxerguei com o tempo os seus sonhos, os seus gostos e as preocupações. Diante de uma escola de comunidade onde famílias inteiras a frequentam, percebe-se como é importante insistir na constituição deste saber necessário, demonstrando a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. Foi preciso saber ou abrir-se à realidade desses alunos com quem eu partilhava a atividade pedagógica. É preciso tornar-se, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dessa realidade. E a diminuição da estranheza ou da distância da realidade hostil em que vivem os alunos não é uma questão de pura geografia.

Salienta-se que o educador deve estar aberto para sempre refletir sobre a prática docente, pois ele está propício a encontrar várias realidades no decorrer da carreira de magistério. O saber necessário à prática educativa “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” registra esse momento em que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, reflexão essa que ocorreu durante a realização da minha prática docente de estágio.

Entendo que vivenciei situações educativas com esses saberes necessários durante a prática docente, observando que ensinar e aprender são, para o educador coerente, momentos do processo maior de conhecer. Por isso, incluem busca, viva curiosidade, equívocos, acerto, erro, serenidade, rigor, sofrimento, tenacidade, bem como satisfação, prazer e alegria.

No meu estágio, penso que a relação dialógica no ensino, que foi proposta por Freire, foi priorizada, incorporando a visão de mundo do aluno como parte do processo educativo. Essa priorização da relação dialógica no ensino permite o respeito à cultura do aluno e à valorização do conhecimento que o educando traz. A partir do conhecimento que os alunos traziam, foi possível construir um trabalho pedagógico onde os contextos aos quais os educandos pertencem, sejam destacados, havendo uma superação do conhecimento, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Os conhecimentos prévios dos meus alunos foram essenciais para planejar as aulas com o intuito de proporcionar atividades educativas prazerosas, eficazes e significativas. Para isso, foi preciso fazer várias estratégias de sondagem para descobrir os gostos, as preocupações, os sonhos da turma onde atuei como professora-estagiária. Além disso, foi necessário pesquisa, estudo, esforço, dedicação para promover as referidas atividades educativas. Outro ponto importante foi uma relação dialógica com os alunos, possibilitando uma disponibilidade de diálogo em todos os momentos.

Adriana Pelizzari et al. aponta que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz, como diz a teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Também a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Segundo Adriana Pelizzari et al., são necessárias duas condições para haver aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e

psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Ao entrar em contato com os alunos, percebi que o conhecimento trazido por eles não poderia ficar distante da sua realidade, devendo ser aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

Alguns princípios básicos da Pedagogia das Competências apresentados por Suzana Burnier foram seguidos durante a prática docente, como por exemplo:

- O significado da aprendizagem: Há vários caminhos para se construir a necessidade de aprendizagem no aluno e é preciso que a cada objetivo a alcançar se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância e como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos da vida real. Para que ele efetivamente aprenda, é fundamental que se crie a necessidade de aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento.

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porquê de se estar realizando cada tarefa/atividade. Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação coletiva e permanente se realmente queremos formar cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos. Portanto, os educadores devem estar atentos em suas salas de aula para o esclarecimento, aos alunos, de cada etapa do processo educativo de forma que todos eles compreendam amplamente o seu valor.

- O papel dos saberes dos alunos nas atividades educativas: Os conhecimentos prévios dos alunos cumprem um papel fundamental nos processos de

aprendizagem. O primeiro passo do processo de aprendizagem é a busca de compreensão daqueles novos elementos aos quais estamos tendo acesso e essa compreensão é construída pelo relacionamento de nossos conhecimentos anteriores com os novos saberes. Conceitos e relações são assim desestabilizados e reconstruídos, mas apenas se acontecer esse diálogo entre os conhecimentos prévios, também chamados de representações dos alunos, concepções alternativas ou culturas de referência e os novos saberes. Os conhecimentos prévios são as estruturas de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem. Para isso, é necessário que cada educador domine e aplique em seus cursos diferentes estratégias de sondagem de conhecimentos: questionários, entrevistas, debates, júris-simulados, jogos e dinâmicas, dentre outros. Durante a prática docente, muitos desses recursos foram utilizados para descobrir os sonhos, as preocupações, os gostos e as expectativas em relação à vida da turma onde atuei como professora-estagiária.

- A diversificação das atividades formativas: Como os campos da formação humana são múltiplos e complexos, trabalhar com vista ao desenvolvimento integral do ser exige a diversificação de atividades educativas. O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas, suase de outros colegas, e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.

Com o desenrolar do estágio, percebi que algumas mudanças na minha prática pedagógica eram necessárias com objetivo de ampliar e diversificar momentos de ensino-aprendizagem, como utilizar textos mais curtos; incluir jogos no início das aulas (joga da força, jogo do *stop* e entre outros); trabalhar mais com poemas e depois incluir textos; usar a linguagem do cinema como recurso de ensino-aprendizagem; fazer momentos de contação de histórias. Esses movimentos foram essenciais para ser próxima da minha turma e promover uma relação entre professora-estagiária e educandos muito boa e produtiva.

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas

desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional. Com o tempo, várias descobertas me fizeram enxergar as necessidades da turma, como trabalhar com atividades de leitura muito diversificadas através de vários recursos (letra de música, poema, notícias de jornais curtas e entre outros); usar o desenho como motivador para propor atividades de produção textual e, além disso, as propostas de textos deveriam ser problematizadas para dar veracidade; utilizar jogos no início das aulas como mobilizador para que a turma iniciassem os estudos na sala de aula.

Além de propor atividades educativas diversificadas, o formador deve ainda estar atento a todos os acontecimentos corriqueiros da sala de aula (as pequenas ações, as diversas manifestações dos alunos, as dúvidas e polêmicas, as dificuldades, as diferentes posturas que se manifestam num grupo de alunos). Ao escrever no quadro, ouvi uma conversa deles sobre os filmes e virei para ouvi-los. Esse momento poderia continuar escrevendo no quadro, mas preferi dar voz aos alunos. A partir desse movimento que fiz, surgiu a idéia de exibir o filme “A Saga Crepúsculo: Lua Nova”, construindo atividades educativas diversificadas para atender as necessidades do grupo de alunos.

Cabe ainda ao educador acompanhar criteriosamente cada passo das atividades propostas, cuidando da organização do espaço físico, da disponibilidade dos recursos necessários, da utilização máxima e produtiva do tempo, do registro e da disponibilização clara de todas as informações orientadoras do processo. Na verdade, no cotidiano da sala de aula essas tarefas, que à primeira vista podem parecer excessivas, vão acontecendo de maneira natural e quase automática a partir do momento em que o educador se coloca numa postura de total atenção ao que ocorre, de observação profissionalizada e de intervenção orientada pelos fins, sempre múltiplos e complexos, que os processos educativos devem visar. Muitas vezes, me preocupei com as questões levantadas acima, como o espaço físico das mesas e das cadeiras, pois alguns alunos sentavam no fundo ou distante uns dos outros na sala de aula. Tive que organizar uma aproximação desses estudantes, colocando as mesas em círculo ou em “U” na sala e dizendo vários argumentos para que eles ficassem próximos. Com tempo, os alunos perceberam como era

importante essa proximidade. Tínhamos momentos de merenda, organizávamo-nos para que eu e os alunos levássemos alguma bebida ou lanche. Também sempre perguntava como tinha sido o dia deles. Com o tempo, eles comentavam como tinha sido o dia ou se tinha alguma novidade, como conseguir um emprego; ou alguma notícia que tinham visto no jornal ou na TV.

Por muito tempo, a EJA esteve configurada só como Educação de Adultos, objetivando, principalmente, a alfabetização dessas pessoas. Com o rejuvenescimento da população que frequenta essa modalidade, a EJA deve alargar seu campo de prática e de análise, considerando os novos perfis e as novas circunstâncias históricas dos alunos adolescentes e jovens. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida, dos novos estudantes, precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento pleno dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seus direitos à educação.

Essa prática docente de estágio foi uma grande experiência e, ao mesmo tempo, um grande desafio.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Suely & FERRARI, Shirley Costa. *O aluno de EJA: jovem ou adolescente?* (2005) Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf Acesso em: 18 set. 2010.
- AXT, Margarete & ELIAS, Carime Rossi. Quando aprender é perder tempo...compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: *Psicologia & Sociedade*, set/dez. 2004, p. 17-28.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 13 ago. 2010.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 15 ago. 2010.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf Acesso em: 29 ago. 2010.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 18 set. 2010.
- _____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 12 out. 2010.
- _____. *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados Acesso em: 07 set. 2010.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados Acesso em: 10 set. 2010.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BURNIER, Suzana. *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/pedagogiacompetencias.html> Acesso em: 15 out 2010.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007, p. 55-67.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONFINTEA VI (6º Conferência Internacional de Educação de Adultos - Belém, Brasil, 2009). Marco de Ação de Belém. Brasília, abril 2010. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/miolo_Marco_Belem_port.PDF Acesso em: 04 nov. 2010.

DUARTE, Aldimar Jacinto & GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro*. (2008) Disponível em <http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-3968--Int.pdf> Acesso em: 18 set. 2010.

FERNANDES, Andrea da Paixão. *Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem?* (2008) Disponível em <http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf> Acesso em: 18 set. 2010.

FONSECA, Laura Souza. Lutas e conquistas! a luta continua: formação de professoras em EJA. In: *Revej@ - Revista de educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, v.2, n.2, 2008, p. 75-97.

FREIRE, Paulo. Autonomia escolar e reorientação curricular. In: *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 79-87. Entrevista concedida à profa. Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dia 15 de agosto de 1989 (não foi publicado).

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel (org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Trad. Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 53-61.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PELIZZARI, Adriana et al. *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. In: Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, jul. 2001-jul. 2002, p. 37-42.

RACHELE, Rone Maria. *Adolescentização da EJA: reflexões educacionais em torno da presença de novos sujeitos*. 2009. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Trabalho de conclusão (Especialização), Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.