



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
JESSICA ROHDEN SCHLICKMANN

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
DAS COMPETÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA E INSERÇÃO
SOCIOPRODUTIVA**

Tubarão
2014

JESSICA ROHDEN SCHLICKMANN

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
DAS COMPETÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA E INSERÇÃO
SOCIOPRODUTIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick.

Tubarão

2014

S37 Schlickmann, Jessica Rohden, 1987-
A educação de jovens e adultos na perspectiva da
pedagogia das competências como instrumento de cidadania
e inserção socioproductiva / Jessica Rohden Schlickmann; --
2014.

127 f.; 30 cm

Orientador : Clóvis Nicanor Kassick.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente.
3. Educação baseada na competência. 4. Educação – História.
I. Kassick, Clóvis Nicanor . II. Universidade do Sul de Santa
Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 374

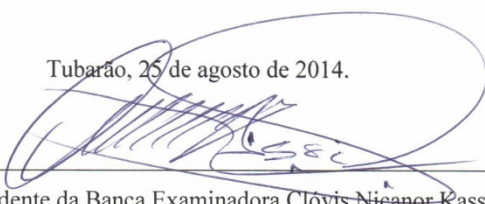
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

JÉSSICA ROHDEN SCHLICKMANN

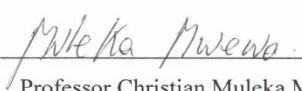
**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
DAS COMPETÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA E INSERÇÃO
SOCIOPRODUTIVA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de agosto de 2014.



Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Christian Muleka Mwewa, Dr
Examinador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

JESSICA ROHDEN SCHLICKMANN

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
DAS COMPETÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA E INSERÇÃO
SOCIOPRODUTIVA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de agosto de 2014.

Professor e orientador Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Christian Muleka Mwewa, Dr.
Universidade Federal de Mato Grosso Sul

Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Leonete Luzia Schmitd, Dra. (Suplente)
Universidade do Sul de Santa Catarina

À Tia Salete (*in memorian*), por toda sua
sabedoria e amor.

AGRADECIMENTOS

O processo de criação e desenvolvimento desta dissertação foi, ao mesmo tempo, árduo e de muito entusiasmo. Gostaria de agradecer àqueles que colaboraram para que ela acontecesse.

Aos meus pais, Romualdo e Jucelda, por todo amor, apreço, benquerer, estima e prezar. Também por todo incentivo, por todo apoio e estímulo para continuar seguindo meus objetivos.

Aos meus irmãos, Aline e Guilherme, por todo apoio, por cada risada e colaboração com o desenvolver das nossas histórias.

À Tia Salete (*in memorian*), por sua história, sua força e pelo seu entusiasmo por viver, mas, principalmente por seu exemplo.

Ao Professor Doutor Kassick, por toda compreensão e paciência.

Ao Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa e à Profa. Dra. Leonete Luzia Schmitd por, juntamente ao meu orientador, Prof. Dr. Kassick, pelas críticas e sugestões de caminho para a reorientação desta pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação pelo conhecimento, pelos conselhos e discussões provocadas com a finalidade de aprendizado e amadurecimento estudantil.

Aos colegas do Mestrado em Educação pelas conversas, sugestões, apoio e troca de experiências.

Aos profissionais da instituição escolar pesquisada pela colaboração com o desenrolar desta pesquisa.

“Tua palavra, tua história
tua verdade fazendo escola
e tua ausência fazendo silêncio em todo lugar” (Fernando Anitelli).

RESUMO

A presente dissertação remete à investigação da Pedagogia das Competências com olhares para a Educação de Jovens e Adultos, de forma que proporcione uma inserção maior destes sujeitos no mercado de trabalho e na sociedade. Esta pesquisa é composta por quatro capítulos, dos quais o primeiro inicia com a revisão da história da educação. A história da educação é descrita desde o descobrimento do Brasil até meados de 1930, quando ocorre a troca do modelo sócio produtivo, de agrário exportador para o modelo industrial, que indicam momentos da emergência da Educação de Jovens e Adultos como necessidade, tanto da sua inserção produtiva, quanto do desenvolvimento do sistema produtivo industrial. O segundo capítulo é concernente a caracterização da chamada *Pedagogia das Competências*, o qual define e distingue suas Competências Atitudinais, Cognitivas e Operacionais (Habilidades). A Pedagogia das Competências é descrita como ferramenta atual, com possibilidades de minimizar a opressão e o fracasso escolar no processo de *ensinagem*. O terceiro capítulo reproduz e analisa o que diz os documentos norteadores da respectiva instituição estudada que confessa desenvolver sua organização didático-pedagógica alicerçada na Pedagogia das Competências. A análise documental detém-se, em especial, na análise de cinco planos de aulas de professores atuantes nesta instituição escolar, por entender estes planos como instrumentos de operacionalização dos princípios pedagógicos anunciados no Projeto Pedagógico. A análise dos planos de aulas, fornecidos pelos professores, foi realizada buscando identificar a proximidade destes com as informações prestadas pela Instituição, em seu Projeto Pedagógico, no que diz respeito à concepção pedagógica, tendo em vista determinada visão de homem, mundo e conhecimento, então derivando a organização curricular com todos os elementos que o constituem, bem como o ambiente virtual de ensino, uma vez que a Instituição o utiliza como ferramenta de aprendizagem. O trabalho encerra no quarto capítulo com as considerações finais da pesquisa apresentada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia das Competências. Competências: Atitudinais–Cognitivas e Operacionais. Organização de Processos Educativos.

ABSTRACT

This dissertation refers to the investigation of Pedagogy Competencies with looks for the Education of Youth and Adults in order to provide greater integration of these individuals into the labor market and society. This research consists of four chapters, the first of which begins with a review of the history of education. The history of education is described since the discovery of Brazil by mid-1930, when the exchange model of productive social, agrarian exporter to the industrial model, which indicate times of emergency the Youth and Adult Education as a necessity, both its occurs productive employment, the development of industrial production system. The second chapter is concerning the characterization of the call Pedagogy Competencies, which defines and distinguishes their Attitudinal Skills, Cognitive and Operating (skills). Pedagogy Competencies is described as current tool with the possibilities to minimize the oppression and school failure in *teaching-learning process*. The third chapter analyzes the plays and says that the guiding documents of the respective institution studied confesses that develop their pedagogical-didactic organization founded in Pedagogy Competencies. The documentary analysis holds up, especially in the analysis of five lesson plans for teachers working in this school institution, by understanding these plans as instruments of implementation of pedagogical principles announced in Teaching Project. Analysis of lesson plans, provided by teachers was carried out in order to identify the proximity to the information provided by the institution in its pedagogical project, with regard to pedagogical concept, considering certain view of man, world and knowledge, then deriving the curricular organization with all the elements that constitute it, and the virtual learning environment, since the institution uses as a learning tool. The work ends in the fourth chapter with the final remarks of the research presented.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogy Competencies. Competencies: Attitudinal, Cognitive and Operating. Organization of Educational Process.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1940 e 1970	42
Tabela 2 – Porcentagem de alunos matriculados na EJA 2013	87

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
INTRODUÇÃO	17
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	21
1.1 EDUCAÇÃO JESUÍTICA: DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL ATÉ A EXPULSÃO	
21	
1.1.1 A Educação no Brasil: de 1759 a 1932.....	23
1.2 OS ACONTECIMENTOS ENTRE O ANO DE 1827 ATÉ 1932	24
1.3 A ESCOLA APÓS A ABOLIÇÃO	26
1.3.1 Entre 1930 e 1970: a escola nova.....	34
1.4 A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA: AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA	
ESCOLA.....	39
1.4.1 Os primeiros relatos do Ensino de Jovens e Adultos	48
2 O PROCESSO DE ENSINAGEM E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	
CONTRA A OPRESSÃO E O FRACASSO ESCOLAR.....	56
2.1 AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA EJA	69
2.1.1 Definição de Competências.....	69
2.1.2 Organizar e dirigir situações de aprendizagem.....	72
2.1.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.....	75
2.1.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	76
2.1.5 Trabalhar em equipe.....	77
2.1.6 Utilizar novas tecnologias	79
2.1.7 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.....	81
2.2 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA: AS COMPETÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA	
EJA	81
3 O FAZER DIDÁTICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	86
3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	86
3.2 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	87
3.3 CURRÍCULO	94
3.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA	94
3.5 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO	97
3.6 AVA – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	98
3.7 PROCESSO AVALIATIVO	99

3.7.1 Sistema de Avaliação Escolar.....	100
3.7.2 Avaliação por disciplina	101
3.8 COMPOSIÇÃO DOS PLANOS DE AULA	102
3.8.1 Análise dos Planos de Aula.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	125

PRIMEIRAS PALAVRAS

Sempre que alguém pergunta como foi minha infância ou minha rotina escolar, respondo algo parecido com: “não tenho muitas lembranças da minha infância ou dos primeiros anos escolares”. Não lembro se houve algum trauma ou se minhas preocupações enquanto criança resumiam-se apenas em brincar.

Cursei o Pré-Escolar em uma escola próxima a minha casa, precisava caminhar por aproximadamente três quadras e já estava portões adentro. Meu primeiro dia na escola foi em uma turma de Jardim. Ao final do período, minha mãe foi me buscar; ao vê-la, optei por mostrar um brinquedo que havia gostado e tinha vontade de ter, no entanto, não pude, já que não era hora de brincar, e não tive outra oportunidade para mostrar o brinquedo. Devido a minha idade, as professoras e minha mãe optaram que eu cursasse, a partir do dia seguinte, o pré-escolar que ficava na sala ao lado. Minha irmã mais velha sempre aguardava o término das aulas para irmos juntas para casa. Não apenas esta escola, mas *a escola*, enquanto instituição, fragmenta os horários e atividades para que, quando em idade adulta, os indivíduos, ao se inserirem no mercado de trabalho, estejam habituados ao sistema de horários determinados para realizar suas funções, e que sigam os intervalos destinados para alimentação, recreação, entre outros.

No ano seguinte houve a inauguração de novas instalações do prédio escolar, já que as antigas não comportavam mais a quantidade de alunos. Lá cursei os oito anos escolares referentes ao Ensino Fundamental da época. Das situações que mais marcaram, lembro de ter tirado nota baixa, na quinta série do Ensino Fundamental, em uma prova de Matemática. A professora trabalhava de forma muito autoritária, determinava aos gritos o que seria feito e não demonstrava qualquer sentimento pelos alunos. Isto gerava um sentimento de medo em mim. Lembro de – durante estes oito anos – ora ir bem na disciplina de Língua Portuguesa, ora ir bem na disciplina de Matemática, fato que gerou o seguinte comentário por parte da professora de Matemática da sétima série:

-Ainda vais ser professora de matemática!

Duvidei veementemente, mas confesso que gostei de tal comentário, pois o entendi como um elogio. Esta professora ministrava suas aulas com tamanha paixão e dedicação que fazia com que aquele conteúdo, tão abstrato, se tornasse simples e claro, de forma que o processo para desenvolver os cálculos convertia-se prazeroso. Sua paixão pela profissão sempre era comentada nos corredores pelos alunos, assim como sua forma de tratar

os alunos: sempre com muito amor, carinho, fazendo com que todos se sentissem únicos e essenciais.

Durante todo o percurso do Ensino Fundamental fui uma aluna exemplar: praticamente não faltava, tinha as tarefas em dia, passava direto e era elogiada por todos os professores, exceto pelos de Educação Física em função da Síndrome da Plica Sinovial, que começava a se manifestar nesta época.

Ao fazer o Ensino Médio, continuei com as mesmas características e acabei por gostar ainda mais de Matemática. O professor da escola era do tipo despojado: mantinha a mão no bolso e este estava sempre esbranquiçado ou colorido, acusando a existência de giz dentro dele. Não havia caderno, livro didático, ou qualquer outra coisa que o remetesse ao perfil de professor que estamos habituados a ver por aí: milhares de papéis nas mãos, com livros e mais livros. Suas aulas mantinham quase sempre a mesma rotina: conceituação, exercícios, avaliação, diálogo sobre algo que havia sido colocado à tona nos últimos tempos através de jornais ou televisão. Os cálculos eram simples, claros e fáceis de serem resolvidos.

Foi então que iniciou uma confusão: iria ingressar em qual curso superior? As opções que cogitei na época foram: Farmácia, Engenharia Civil, Odontologia e Matemática – Licenciatura. Após conversas com profissionais das áreas citadas e durante uma aula de Determinantes de Matrizes foi que tomei consciência que gostaria de trabalhar com Matemática no Ensino Médio. O conteúdo das aulas anteriores, multiplicação de matrizes, não foi compreendido por mim na época, e eu acabava sempre trocando a ordem dos fatores, as posições, e errava o resultado final. Precisaria tirar uma nota melhor na avaliação seguinte, então era *obrigada* a aprender o próximo conteúdo. Para minha surpresa, o conteúdo posterior, determinantes de matrizes, foi compreendido por mim com maior facilidade que o conteúdo anterior. Como eu consegui aprender e desenvolver os cálculos, acreditei que qualquer pessoa poderia aprender. Eu sempre percebia minhas dificuldades e conseguia observar o que o meu colega não percebia, ou não havia compreendido ainda. Então, no momento em que eu fosse ensinar o conteúdo, era preciso que eu soubesse as dificuldades mais recorrentes e explaná-las antes mesmo de ocorrerem.

Fiz vestibular para Licenciatura em Matemática e Engenharia Civil. Passei em ambos. Mas optei por me matricular em Matemática; caso não me adaptasse ao curso, poderia trocar por Engenharia e assim teria uma base matemática mais apropriada. Enquanto cursava o segundo ano de faculdade comecei a trabalhar como secretária escolar em um polo de universidade a distância que estava localizado na mesma escola que havia cursado o Ensino Fundamental. A cada vez que chegava perto da porta de uma sala que havia estudado, tinha

breves flashes de situações ocorridas: dos colegas que fiz, do que via meu lugar na sala, de algumas professoras, de ter levado poucos castigos – que foram marcantes e não se repetiram – de sentar próximo aos alunos considerados ruins e bagunceiros por determinação da professora, de me ausentar das aulas por ter apresentação de flauta e violino, de gincanas que participei e minha equipe venceu, do passeio da oitava série. A cada porta, sentia um misto de saudade e de satisfação. Satisfação por ter dado tudo certo, por ter tido êxito em todas as séries cursadas. Por ter superado todas aquelas dificuldades, por ter amadurecido, por ter crescido naquele local. E saudade de ter vivido momentos que vivi por aqueles corredores, naquelas carteiras, com aquelas pessoas que perdi o contato.

Com o desenvolver da faculdade, vieram disciplinas mais complexas que retomaram o pensamento de cursar Engenharia Civil e então trabalhar nos dois ramos. Mas acabei deixando a ideia de lado. Foi então que conheci a Matemática Financeira. Me apaixonei. Poderia ainda me graduar em Matemática e não necessariamente lecionar para os anos iniciais, lecionar para cursos técnicos, cursos superiores ou ainda trabalhar em empresas bancárias.

Em março de 2010 fui chamada¹ para lecionar em uma escola que proporciona Educação para Jovens e Adultos – EJA. No momento achei desafiador, já que todo meu curso de licenciatura havia sido voltado para o Ensino Regular. Senti receio de não conseguir e, mesmo assim, optei por não desistir e me esforçar ao máximo para proporcionar, àqueles trabalhadores, momentos que pudessem aprender matemática de forma que se sentissem tranquilos e confortáveis na sala de aula, tanto com seus colegas de aula e trabalho, quanto comigo.

De acordo com Mizukami (1986, p. 54), a ideia de proporcionar momentos agradáveis aos alunos é baseada na teoria humanista que tem como

característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se autodirigir.

Iniciei o curso de Especialização em Matemática Financeira nesta época. A cada aula me sentia mais satisfeita, as aulas seguiam em ritmo descontraído, de interação entre os alunos e o professor, com isto não sentia a hora passar. O fato dos conteúdos serem

¹ No ano anterior havia passado por um processo seletivo para trabalhar com jovens e adultos.

apresentados por professores que os dominavam e interagiam sem demonstrar autoridade excessiva fazia com que o clima das aulas fosse propenso aos novos conhecimentos.

Nesta escola de Jovens e Adultos são realizadas avaliações do trabalho dos funcionários na busca de aperfeiçoar a prática de cada um, procurando sempre a excelência no que desenvolve. A primeira avaliação não foi como eu esperava: eu acreditava estar correspondendo às expectativas dos alunos, da instituição e minhas, mas não foi o que me foi relatado. Então fiquei com diversas dúvidas: era realmente uma boa professora? Tinha vocação para ser professora? Deveria desistir enquanto havia tempo hábil? Mas afinal, qual a verdadeira função do professor?

Como sempre busquei ser competente naquilo que faço, acabei por me dedicar cada vez mais, procurando palavras que melhor se adaptassem à situação, ser mais clara ao tentar mostrar aos alunos como os problemas matemáticos eram resolvidos, como se utilizava as fórmulas, como e onde se substitui os valores, conceitos, em que era aplicado tal conteúdo. Para tal, mudei a organização da aula para um método semelhante ao que o meu professor do Ensino Médio adotava: conceituação, exemplo da resolução do cálculo, com passo a passo para o desenvolvimento do conteúdo seguido de uma lista de exercícios e avaliações semelhantes aos exercícios. Acreditava que, se os alunos se sentissem bem em sala de aula, teriam maior apreço pela disciplina, fato que facilitaria, a meu ver, o aprendizado. Cunha (1989, p. 92) assegura que os professores entrevistados em sua pesquisa afirmam que “é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor. Apontam a interação do aluno na avaliação do processo didático como importante”.

Pouco tempo depois, fui avaliada novamente, esperançosa de que receberia uma resposta positiva, levei um novo baque. Ainda havia arestas a serem aparadas, deveria me dedicar ainda mais. As avaliações dos profissionais da escola, à semelhança das empresas, ocorrem por relatórios escritos que devem descrever a forma como percebo meu trabalho. Também há o relatório sobre a visão da minha chefe imediata; em seguida, juntamos ambos relatórios e chegamos a um consenso, encerrando o processo de avaliação. Diante do resultado da avaliação, cogitei abandonar a profissão novamente. Pensei em administrar o negócio da família e me acostumar com a ideia de que havia fracassado na educação, que não me tornaria uma boa professora, já que não tinha vocação para lecionar, conforme a resposta da avaliação. Em contrapartida, percebia que os alunos estavam compreendendo os conteúdos e, com isso, correspondiam às minhas expectativas. Mas não conseguia admitir que havia fracassado, não gosto da ideia de fracassar.

Continuei a especialização e, enquanto desenvolvia a monografia de final de curso, me inscrevi na seleção para alguns cursos de mestrado. Nenhuma instituição se interessou nos meus projetos, que pretendiam ver a matemática financeira como ferramenta pedagógica para o sucesso financeiro. Por mais que na época percebesse que era o objetivo pelo qual pretendia pesquisar, aprender e compreender mais, não estava satisfeita com tal pesquisa. Pensei na possibilidade de frequentar outro curso destinado à Matemática Financeira. Contudo, constatei que não há cursos de Mestrado nesta área no Brasil, apenas em Portugal. Optei por não me inscrever, devido aos custos, a distância, entre outros fatores.

Sempre tive muito contato com uma tia por parte de mãe, a *Tia Salete*, que de épocas em épocas precisava de cuidados médicos devido a um problema cardíaco. Era aquele tipo de Tia que não se sabe se é tia, irmã, mãe, avó, mas que se tem imenso amor, imenso apreço. Em outubro de 2011 ela precisou ser internada no hospital de Tubarão, já que estava com arritmia. Passei algumas tardes fazendo companhia a ela durante o tempo em que esteve internada. Ela sabia ler recados simples ou nome de remédios e escrevia conforme pensava ser o correto. Nunca se importou quando achávamos engraçado o fato de escrever foneticamente ou falarmos como seria o correto, e sempre alterava para aquilo que havíamos dito a ela. Sua escolarização durou três ou quatro anos e, como *não aprendia*, minha avó a tirou da escola para ajudar na roça. Anos depois, cursou o MOBREAL, e assim aprendeu a ler e escrever um pouco. Ela faleceu poucos dias após ter sido internada.

INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência como professora de matemática, da EJA, foi, de certa forma, traumática. Uma questão me acompanhava todos os dias e em todas as horas: como proceder para que os alunos da EJA compreendessem a matemática?

Enquanto estive acompanhando a “tia Salete”, em alguns momentos de sua internação hospitalar, comecei a estabelecer analogias entre a sua história de vida e a dos meus alunos da EJA e me indaguei: mas afinal, por que minha tia não aprendia? Ela tinha dificuldades ou não havia sido aplicado um método ao qual ela se adaptou? Por que ela era tão sábia em outros assuntos, mas não conseguia aprender os conteúdos escolares? Por que meus alunos não aprendiam? Eles não se dedicavam o suficiente? Já havia passado o tempo deles? Eu precisava me dedicar mais, no caso, estudar mais para as aulas? Precisava conhecê-los primeiro, suas histórias, dificuldades, para então adaptar os conceitos e conteúdos à sua realidade, conseguindo assim desenvolver meu papel de professora? O problema era comigo? O problema era a metodologia que eu empregava? Qual o problema, afinal?

As perguntas sempre foram muitas, mas as respostas sempre faltaram. Gil (2002, p. 137) lembra que “a formulação do problema geralmente decorre de um longo processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas”. E após muita reflexão sobre meu cotidiano de professora, estabeleceu-se que esta pesquisa terá como tema as dificuldades, os motivos que levam os estudantes do EJA a desistirem novamente da escola, ou será que é a escola que deles desiste? Gil (2002, p. 137) assegura que “a formulação do problema constitui a etapa inicial da pesquisa”. E o problema desta pesquisa tem por base a seguinte pergunta: Poderia a Pedagogia das Competências ser um instrumento de cidadania e inserção social e produtiva?

A pergunta leva a refletir sobre as potencialidades da Pedagogia das Competências, pois nosso pressuposto é que, se os alunos da EJA concluírem sua alfabetização e estudos do Ensino Fundamental e, quiçá, os de nível médio, estarão preparados de forma mais adequada para *ver*, compreender e transformar suas condições de vida pela inserção cidadã e mais qualificados no mercado de trabalho.

Desta forma, a delimitação do tema se dá na perspectiva das possibilidades da Pedagogia das Competências como um instrumento de inserção sócio produtiva do sujeito na sociedade, como resultado de seu processo de escolarização na EJA.

Gil (2002, p.19) também ressalta que “o projeto deve especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e

determinar os procedimentos de coleta e análise de dados”. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades da Pedagogia das Competências na organização do processo educativo, como instrumento que viabilize a inserção social e produtiva dos sujeitos; e como objetivos específicos:

- Historicizar o processo de Ensino de Jovens e Adultos no Brasil;
- Descrever os princípios da Pedagogia das Competências na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos visando a sua inserção no mercado de trabalho;
- Analisar Projetos Pedagógicos de escolas cuja concepção pedagógica seja a Teoria Cognitivista na perspectiva da Pedagogia das Competências.
- Analisar documentos, planos de aulas, para identificar a concepção Pedagógica que o sustenta.

Gil (2002, p.19) assegura que “a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas”. Para tanto, há a necessidade de um planejamento na primeira fase da pesquisa, o qual “envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização dos conceitos” que estão e serão descritos nestes parágrafos.

Também em acordo com Gil (2002 p.44), classificamos esta pesquisa, em sua primeira etapa, como bibliográfica já que haverá a pesquisa dos documentos norteadores da instituição pesquisada, quando o autor define que esta categoria de pesquisa:

é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

O mesmo autor (2002, p. 45) assegura que este tipo de pesquisa, assim como as demais, possuem vantagens e desvantagens, e lembra que as “vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada”, e complementa que, assim, o erro tende a ser multiplicado indefinidamente e cada vez mais difundido. E lembra que “convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada

informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente”.

Na segunda etapa de pesquisa fazemos análise dos planos de aula desenvolvidos por cinco professores que atuam, na escola pesquisada, na EJA. Por isto, esta pesquisa constitui-se também em estudo de caso, visto que Gil (2002, p. 54) o define como:

uma modalidade amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou pouco objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Gil (2002, p. 138) ainda afirma existirem três tipos de estudo de caso: “intrínseco, instrumental e coletivo”. Na perspectiva do autor, definimos esta pesquisa, como instrumental, pois, afirma ele que tal pesquisa é aquela que “é desenvolvida com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema”.

Já no que diz respeito à coleta de dados, afirma: “o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa” (GIL, 2002, p. 140). A técnica na coleta de dados, portanto, no estudo de caso, é mais complexo que comparado ao da pesquisa Bibliográfica, por exemplo, pois utiliza mais de uma técnica. O autor complementa sua ideia alegando que “os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos” (GIL, 2002, p.140). Para ele, “pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel” e, continua ele, “nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

A pesquisa foi desenvolvida com os professores de uma instituição particular que atuam na instituição pesquisada. Esta instituição está situada na cidade de Tubarão – Santa Catarina, e a escolha da escola ocorre por dois motivos: o primeiro é pelo fato de, no momento da pesquisa, eu residir nesta cidade, e o segundo motivo ocorre pela Teoria Pedagógica que a escola adotou.

Os instrumentos da pesquisa são definidos por análise documental, utilizando o Projeto Político Pedagógico, Planos de Curso, Planos de Aula dos professores.

É lembrado por Gil (2002, p. 141) que, “entre os vários itens de natureza metodológica, o que apresenta maior carência de sistematização é o referente à análise e

interpretação dos dados”, pois dispõem de diversas formas de adquirir informações; logo, dispõem das mais diversas formas de interpretá-las. O autor ainda assegura que, “todavia, é natural admitir que a análise de dados seja de natureza predominantemente qualitativa” (GIL, 2002, p. 141).

Gil (2002) também destaca a necessidade de preservar os dados conforme foram coletados: a alteração destes pode levar a uma conclusão errônea, já que o pesquisador pode dar à pesquisa sua própria conclusão, e destacar suas observações.

Ainda segundo Gil (2002, p.142), “o estudo de caso é um delineamento mais flexível que os demais, é natural que a elaboração do relatório possa ser caracterizada por um grau de formalidade menor que o requerido em relação a outras pesquisas”.

A estrutura do trabalho será composta de uma introdução, três capítulos e uma conclusão, além das referências bibliográficas. A introdução apresenta o inventário escolar que descreve os meus principais tópicos educacionais, destaca a justificativa do tema, o objetivo geral e os específicos, a metodologia da pesquisa e a estrutura do trabalho. O primeiro capítulo conta com um breve resgate histórico da educação no Brasil, de forma a incitar os momentos que a EJA se destaca e se faz necessária, indica os principais programas da EJA, assim como algumas particularidades dos mesmos. O segundo capítulo é baseado na literatura de Perrenoud acerca da Pedagogia das Competências, nas quais destaco algumas delas a serem trabalhadas na EJA. O terceiro capítulo trata das escolas abordadas, do levantamento e análise dos dados. E por fim, tem-se as considerações finais desta investigação e o referencial bibliográfico que foi utilizado para realização da mesma.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo realiza-se um resgate histórico da Educação no Brasil, na busca de pontuar momentos em que se evidenciam a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1.1 EDUCAÇÃO JESUÍTICA: DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL ATÉ A EXPULSÃO

Após o descobrimento do Brasil, para promover o povoamento, a defesa das terras e a difusão da fé católica, o Rei de Portugal inseriu o regime das capitanias hereditárias nas novas terras recém-descobertas pelos portugueses. Aqui chegados, de imediato os Jesuítas organizam-se tendo em vista seus objetivos de evangelização e *conquista das almas*. Ribeiro (1998, p. 18) lembra que a sua organização tinha por base o Regimento², no qual consta uma diretriz básica que se refere “à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução”.

Saviani (2011) descreve que o modelo educacional vigente na época se baseava nos modelos da França e Itália, e que o modelo jesuíta adotou um pouco de cada, conforme melhor lhe convinha.

Sem a política colonizadora de catequizar os indígenas que aqui no Brasil estavam, o processo de escolarização não resultaria em nada, já que as crianças que habitavam as tribos eram compostas apenas para desempenhar atividades na fase adulta dentro da própria tribo.

Os primeiros colonizadores, com a finalidade de organizar a sociedade aos moldes europeus, precisaram primeiro escravizar os índios e negros que por aqui viviam. Ribeiro (1998, p. 20, grifo do autor) lembra que “estes vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, porque possibilitavam a produção a baixo custo e porque o escravo, enquanto mercadoria, era fonte de lucro, já que era ela (burguesia) que transportava”.

A autora (1978, p. 22) lembra que os índios não se adequaram à formação sacerdotal católica. Assegura, ainda, que logo no início do Império, o maior distanciamento entre as classes se dava através do regime escravista. Nesta época escravista, a função da educação (nos anos iniciais) era apenas a ensinar ler, escrever e contar. Já o ensino secundário

² Regimento é tido como os estatutos que regulamentavam a catequização e instrução daqueles que viviam no Brasil na época da colonização.

apenas preparava para o exame de acesso ao ensino superior. Estes fatos geraram críticas ao ensino. Saviani (2011, p. 43, grifo do autor) destaca que o plano educacional implantado pelos jesuítas “iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental”. E lembra que a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima que consistia em pagamentos de impostos a fim da manutenção das escolas jesuíticas.

Ribeiro (1998, p. 20, grifo do autor) alega que “a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais”.

A autora (1998) alega que, desta forma, os colégios jesuíticos acabaram por ser a única opção de formação da elite colonial da época. Com esta sistemática, a Igreja se beneficiava por ter novos fiéis, e o colonizador por tornar os índios pessoas mais dóceis, que pudessem então ser aproveitados na mão de obra em suas fazendas. A profissionalização dos trabalhadores se dava no convívio, no dia a dia com o trabalho, no manuseio dos instrumentos e, desta forma, os negros, os livres e escravos, os índios formavam a população majoritária da colônia.

Toda a estrutura escolar, de acordo com Ribeiro (1998), era disposta na forma de que os intelectuais abdicassem da pesquisa e focassem apenas no método repetitivo que na época era adotado. Esta prática era exigida não só dos religiosos, mas de todos.

Quando instaurado, o *Ratio Studiorum*, que é um código de regras ligadas às atividades de ensino que, segundo Saviani (2011, p. 56), “era de caráter universalista e elitista”, limitava o acesso aos filhos dos colonos da região.

Assegura Ribeiro (1998, p. 26-27) que os alicerces para que permanecer nestes moldes eram três: “a orientação universalista jesuítica baseada na literatura antiga e na língua latina [...] a necessidade de complementação dos estudos na metrópole” e “o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata”. O fato de termos em nossa nação letrados e iletrados, fazia com que o primeiro grupo exercesse influência sobre o segundo, rejeitando-os, além de contribuir para a manutenção da dominação entre as classes sociais.

1.1.1 A Educação no Brasil: de 1759 a 1932

Nesta época, para Saviani (2011) as ideias iluministas chegavam ao Brasil através de alguns portugueses que moravam fora de Portugal, e defendiam que a educação deveria desligar³ os jesuítas, a fim de modernizar os métodos da ciência.

Em Saviani (2011, p. 82) vamos encontrar a afirmação que, “por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa”, e também foi fechada a Universidade de Évora, fundada pelos jesuítas em meados de 1558. O Alvará citado ainda reporta-se à reforma dos Estudos Menores, ou seja, os estudos primários e secundários.

Havia a necessidade de que aqueles que ocupassem cargos administrativos e os demais cargos, soubessem ao menos ler e escrever e, até aquele momento, estas duas habilidades eram aprendidas em casa. Com a necessidade, estas duas habilidades de instrução passam a ser responsabilidade da instrução primária que a escola oferecia.

Em meados de agosto de 1772 há a reforma dos estudos maiores. Saviani (2011) lembra que, em 1770, houve a criação da *Junta de Providência Literária* e, durante um ano e meio, foram produzidas três propostas de métodos de estudos. Assim que estas reformas estavam consolidadas, deu-se início às reformas dos estudos menores quanto às primeiras letras.

Durante a regência do Marquês de Pombal, Verney e Ribeiro Sanches trouxeram as primeiras ideias iluministas aprendidas no exterior, conforme indica Saviani (2011). Ambos haviam passado algum tempo na Europa e tiveram, então, contato com tais ideias, e passam a escrever cartas que continham informações de como se proceder nos estudos. Sanches pensava como Mandeville⁴, que quanto mais os pobres estudassem, mais sofreriam quanto às obrigações da profissão exercida, que as instruções necessárias, a fim de seguir a mesma profissão de seus pais e avós, poderiam ser repassadas em sermões nas missas aos domingos.

Neste aspecto, podemos identificar uma das primeiras ideias que geraram o ensino propedêutico e o profissional, a de que uma pessoa deve executar e outra pensar. Ambas situações levam à razão de que os pobres não precisam da escola, já que apenas vão

³ Desligar no sentido de não deixar mais a educação à mercê dos jesuítas.

⁴ Filósofo, economista político e satiro. Nasceu na Holanda, mas viveu a maior parte do tempo na Inglaterra (1670 – 1733).

desenvolver seu trabalho sem necessidade de reflexão, informação técnica ou qualquer outro meio que venha a colaborar para sua execução. E assim os filhos seguem na profissão de seus pais, o que perpetua a transmissão da cultura do trabalho manual hereditário.

Em 1777 falece Dom José I e assume o governo de Portugal sua filha, Dona Maria I. Em decorrência, Pombal é destituído de seu cargo. Saviani (2011) destaca que, com a reforma, houve a criação de alguns colégios religiosos, como o Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro, que oferecia cursos superiores de Teologia e Filosofia para a formação sacerdotal, mas leigos o cursavam também.

É afirmado por Ribeiro (1998, p. 33) que

do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis

Em consequência destas orientações surgiu o ensino público do país, financiado pelo Estado e para o Estado.

Os professores não podiam lecionar sem a licença do Estado ou usar livros proibidos. Para tanto, foram realizados concursos com a finalidade de que os concursados assumissem as cátedras do ensino secundário, que se dividia em cursos.

As transformações ocorridas no nível secundário não afetaram, como não poderia deixar de ser, o fundamental. Ele permaneceu desvinculado dos assuntos e problemas da realidade imediata. O modelo continuou sendo o exterior ‘civilizado’ a ser imitado. Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e frequentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus (RIBEIRO, 1998, p. 35, grifo da autora).

O objetivo das reformas era transformar Portugal em uma metrópole capitalista, e transformar o Brasil aos moldes portugueses.

1.2 OS ACONTECIMENTOS ENTRE O ANO DE 1827 ATÉ 1932

Contido em um cenário marcado pela Revolução Industrial da Inglaterra e da Revolução Francesa, fez-se com que Portugal, segundo Saviani (2011, p. 115), celebrasse “vários acordos com a Inglaterra”, onde o primeiro cedia favores econômicos, e a Inglaterra correspondia com promessas e favores políticos.

Em 1822 é declarada a Independência do Brasil. Com isto, lembra Saviani (2011), surge a necessidade de estruturar jurídica e administrativamente este novo país. Dom Pedro I convoca a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa a fim de atender as necessidades públicas, decorrendo a criação de um tratado educacional.

Ribeiro (1998, p. 47) conclui que, após constatações “que a conquista da autonomia política (...), o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional”, era preciso reestruturar a educação brasileira para os brasileiros, e não mais para o governo português. Saviani (2011) complementa que, em 4 de junho de 1823, surge o primeiro esboço do *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*, que demonstrava a urgência em desenvolver um plano de escola pública no Brasil. O tempo de duração do curso e as disciplinas a serem ministradas eram pontos discutidos. Enquanto alguns acreditavam que três anos de estudos primários eram suficientes, outros alegavam a necessidade de mais anos de estudos primários.

É assegurado por Ribeiro (1998, p. 47, grifo da autora) que, “como a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, a clientela já se reduziu aos filhos dos ‘homens livres’”. Da necessidade da amplitude do novo regime e com as dificuldades econômicas para a abertura do porto nesta fase, foram necessárias medidas que afetassem toda a população, que gerasse melhoria a todos.

De forma geral, houve maiores discussões a respeito do *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*, pois o mesmo foi aprovado, mas não publicado. Dom Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte e Legislativa e outorgou a primeira Constituição do Império, onde apenas indicava que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Saviani (2011) afirma que, em meados de 1827, houve a determinação da criação das escolas de primeiras letras. A Igreja católica ainda era a religião oficial do país e isto motivou a inserção dos princípios da moral cristã e o ensino da religião nos currículos a serem cursados pelos alunos matriculados em escolas públicas brasileiras. A educação brasileira, nessa época, apoiava-se, em sua maioria, no método mútuo⁵.

Neste meio tempo, de acordo com Ribeiro (1998), ocorrem algumas rebeliões decorrentes da autonomia política. Estas mesmas rebeliões provocam fragmentos territoriais que, mesmo sendo fracos, despertaram sentimentos na população da época. A mesma autora (1998, p. 53) esclarece que este momento foi significativo, pois “estava ocorrendo, desta

⁵ Esse método consiste que um aluno que tenha maior compreensão de conteúdo auxilie o professor que está ministrando as aulas, a fim de atingir, em menor tempo, o maior número de alunos, o que reduz o custo da educação de acordo com Saviani (2011);

forma, a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial”.

Em 1855, de acordo com Saviani (2011, p. 130), Luiz Pedreira do Couto Ferraz torna-se ministro do império e aprova o *Regulamento para a Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*.

Em 1879 acontece a *Reforma Leôncio de Carvalho*, e Ribeiro (1998, p. 67) afirma que “Leôncio de Carvalho entendia que muito havia a ser feito para imprimir um impulso à educação”; e complementa alegando que seria necessário, para que o impulso à educação tivesse resultados, que houvesse a liberdade de ensino, a padronização de cargos e salários dos funcionários do magistério e que os alunos deveriam optar por frequentar as aulas que desejassem e com os professores que desejassem. É nesta mesma época que são inseridos o quadro negro, os mapas, diagramas, entre outros itens escolares, além de considerar o livro didático como guia para o professor se orientar, e também de demonstrar claramente a necessidade da escolarização para o trabalho. Ribeiro (1998, p. 67) alega que, “dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta”, as mulheres nesta época sabiam ler o pouco que aprendiam em casa e dedicavam-se às atividades domésticas.

Já Saviani (2011) ainda assevera que, na reforma, constam o ensino primário e secundário serem livres, assim como o superior, mas que necessitam de inspeções a fim de verificar a moralidade e higiene. O autor (2011, p. 136), inclusive, recorda “o elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo”, que ocorreu devido aos cursos de Medicina da época.

Ao comparar as *Reformas Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho*, Saviani (2011, p. 137) ressalta a continuidade “do ensino primário dos 7 aos 14 anos, [...]a assistência do Estado aos alunos pobres, [...], a organização da escola primária em dois graus [...], e o serviço de inspeção [...]”. Ressalta, nas diferenças, a criação de jardins de infância, bibliotecas, museus escolares, escolas profissionais, bibliotecas populares e a regulamentação do Ensino Superior.

1.3 A ESCOLA APÓS A ABOLIÇÃO

Em 1831 há a proibição da entrada de novos escravos no Brasil, é a chamada Lei Eusébio de Queirós, que proibia o traslado interatlântico de escravos, o que efetivamente não

aconteceu. Essa lei ainda deixava a brecha de comercializar os escravos entre as fazendas existentes no Brasil.

Contudo, em 1850 ocorreu o primeiro processo da abolição da escravatura no Brasil. Foi, neste ano, assinada a Lei que proibia o tráfico de pessoas negras, existente na época que escravos advinham do continente Africano. A história da abolição total da escravatura se sucede com a Lei do ventre livre, que surgiu para libertar os escravos que nasceriam nas senzalas a partir de 1871; com a Lei dos Sexagenários em 1885, que libertou os escravos com idade igual ou superior a sessenta anos e, por último, é decretada a Lei Áurea, abolindo a escravatura de quaisquer tipos e formas no Brasil.

Com a abolição, surgiu o problema de substituir a mão de obra, até então escrava, por trabalhadores livres, sem que existissem prejuízos para os proprietários dos cafezais e fazendas. Saviani (2011, p. 159) lembra que, “com o processo de formação das classes dirigentes no caso da economia cafeeira era bem distinto daquele que se desenvolveu na economia açucareira”. O autor (2011) ainda ressalta que, em pouco tempo, a economia cafeeira seria sua própria financiadora.

A partir de então, a mão de obra escrava foi substituída pela dos imigrantes europeus e asiáticos, e pelos ainda escravos que, até o momento, não sabiam da sua liberdade.

Diante das circunstâncias, a educação entra em cena. Ela é convidada a discutir acerca a transformação da mão de obra escrava para a assalariada. É considerado transformar as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre em trabalhadores, pois os adultos livres eram considerados negligentes, ignorantes e que tendiam à ociosidade. Estas características dos então livres deveriam ser trabalhadas em bancos escolares, já que seria na escola que a pessoa se emanciparia das características mencionadas acima.

Ghiraldelli (1987, p. 11) lembra que “as condições climáticas, a qualidade do solo, ou seja, as determinações de ordem natural existentes no Brasil, propiciaram a expansão da economia cafeeira”. Com a chegada dos imigrantes europeus que vieram ao Brasil devido à grande população produtiva na Europa, e com a esperança de que aqui teriam nova perspectiva, aqui se intensificaram. As discussões sobre a importância e a necessidade da educação, nesse contexto, não gerou resultados relevantes ou sequer consequências. A única discussão existente na época era referente ao voto dos analfabetos. A ideia era que, caso apenas os alfabetizados pudessem votar, toda a população se indignaria e buscaria a escola; em contrapartida, a população eleitora se reduziria a poucos. A Lei Saraiva de 1881 foi aprovada e este fato que reduziu para 6% a população eleitora no Brasil. “As últimas décadas

do Império registraram uma sensível transformação da sociedade brasileira”, conforme lembra Ghiraldelli (1987, p. 11).

Ribeiro (1998, p. 69, grifo da autora) assegura que “o governo imperial atendia aos interesses da camada senhorial constituída de duas facções significativas: a ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco, algodão) e a ligada à nova lavoura (café)”. No final desta fase, com o aumento da população que se encaixava como classe média, iniciam as discussões acerca dos escravos, das eleições, da política, da religião e do militarismo. A mesma autora (1998, p. 70) ainda menciona que, “com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República”.

Em 1889 temos a Proclamação da República e o Regime Federativo. As, até então, províncias, designam-se estados e continuam responsáveis pela instrução popular. No ano seguinte ocorreu um Decreto que visava à reforma dos ensinos primários e secundários do Distrito Federal, e que os demais estados estavam livres para se basear ou não. Por mais que os outros estados buscassem se alinhar à reforma, as pessoas que estavam à frente dela acabaram depostas de seus cargos. Esta situação fez com que o ensino dos estados que ainda estavam se alinhando ficassem sob a responsabilidade de um inspetor geral e de inspetores escolares. Ribeiro (1998, p. 71, grifo da autora) lembra que, após anunciar a república, foi adotado “o modelo norte-americano que, seguindo Rui Barbosa, era o que mais se adaptava ao ‘vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que era o Brasil’”.

Romanelli (2002, p. 110) alega que, “a contar da abolição da escravatura e da proclamação da República, em nada alteraram a posição em que se encontrava o ensino”. Ribeiro (1998, p. 71) complementa afirmando que na organização escolar da época se instalou uma dualidade que foi resultante da descentralização política: “a descentralização atendia aos interesses tanto dos senhores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo”, onde essa última era composta pelos senhores do café e pela burguesia exportadora.

Ghiraldelli (1987, p.13) ainda acentua o fato de que a industrialização brasileira gerou, nos grandes centros urbanos, um aumento considerável no número da população e, que com isto, houve a necessidade de melhorar estes centros.

Para ele, “com o advento do novo regime as forças produtivas nacionais receberam oxigenação e ganharam ímpeto renovado” (GHIRALDELLI, 1987, p. 14). A força produtiva não fez com que a produção cafeeira ou a dos produtos fosse diminuída. O processo de industrialização era visto, pelo então ministro da Fazenda do Governo Provisório, como algo que sustentaria a República que acabara de nascer.

As mudanças trazidas pelo regime Republicano foram um forte item para que acontecesse maior participação da população quanto ao controle do rumo do país, pois foi nesta época que o voto deixou de ser associado pela renda e passou a ser associado ao domínio de leitura e escrita. Ghiraldelli (1987, p. 15) complementa que “o desenvolvimento das forças produtivas e as alterações no âmbito da organização das relações de produção e de troca não demoraram em sacudir o panorama cultural do período e, em seu interior, a discussão pedagógica”.

E foi justamente nesta época a primeira vez que a escola foi vista, no Brasil, como meio de colaborar para o aumento da renda familiar dos colonos de grandes posses, já que, se os filhos fossem advogados ou médicos, poderiam, ainda mais, colaborar no processo de industrialização e modernização da sociedade vigente à época.

O Brasil era um país com enorme contingente de analfabetos; o censo de 1890 apontava algo em torno de 85% de analfabetos numa população que andava pela casa dos 14 milhões de habitante. Para os intelectuais que desejavam construir a República era impossível estabelecer uma democracia com os setores populares tão à margem do processo. [...] A concepção liberal, que via na educação a chave fecunda para todos os problemas sociais, vinha com raízes esboçadas ainda no Império (GHIRALDELLI, 1987, P. 16).

Em meados de 1879 ouvia-se já a popularização da ideia que a educação deveria ser ampliada. Mas já em 1869 houve a ideia de que o maior número possível de pessoas deveriam ter acesso à escola. “O Brasil realmente era um “país de analfabetos”, e fazia-se necessário alfabetizar, educar o homem para que ele pudesse votar, participar da construção da República” (GHIRALDELLI, 1987, p. 17, grifo do autor). E é neste contexto que podemos identificar uma necessidade mais declarada da Educação escolar para possibilitar alfabetizar mais brasileiros e brasileiras.

É destacado por Ghiraldelli (1987, p. 17, grifo do autor) que “a concepção pedagógica adotada pelos intelectuais da época era, de um modo geral, pautada naquilo que, mais tarde, os educadores ligados ao movimento da Escola Nova acabaram chamando de ‘método tradicional’”. Mizukami (1986, p. 7) assegura que este tipo de abordagem, a tradicional, “do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.” Tal abordagem ainda persistiu no tempo e gerou as demais teorias. Além disso, podemos afirmar que gerou os resultados de aprendizagem ou não de muitos brasileiros.

Mizukami (1986) assegura que a Metodologia utilizada nesta abordagem tradicional é como a de um auditório, onde os alunos ouvem o professor monologar durante horas as suas demonstrações referentes ao conteúdo que trouxe pronto e acabado. O processo avaliativo, nesta metodologia de ensino, visa a considerar apenas os resultados exatos; pode-se afirmar, conforme Mizukami (1986) que o ensino é medido pela quantidade exata daquilo que já se consegue reproduzir.

Como o aluno reproduz situações muito semelhantes às apresentadas pelo professor, faz com que se comprove o que realmente aprendeu, já que este se mostra apto a seguir os modelos indicados. As situações emocionais e afetivas são excluídas deste processo por ser considerado que elas acabam por prejudicar o bom caminho do ensino e aprendizado. O monólogo gera alguns pontos negativos, já que, se o aluno necessitar de um atendimento particular, os demais ficam, muitas vezes, sem ouvir as particularidades, sem os conhecimentos que a conversa promoveria.

Ghiraldelli (1987, p. 17) lembra que “a educação era vista no bojo de uma ação política que integrasse as massas no processo social; fazia-se necessário educar o homem para que ele tornasse elemento produtivo, dentro de uma sociedade mais dinâmica”. O mesmo autor também assegura que houve certa preocupação com o ensino, o que influenciou na legislação da época, que refletiu nos primeiros anos escolares. Mizukami (1986) assegura que a hierarquização da sociedade se mantém através dos diplomas que são fornecidos aos alunos concluintes nos anos escolares.

A República, então, demonstrou interesse em criar um Ministério de Instrução. Ghiraldelli (1987, p. 18, grifo do autor) apresenta que, “tão logo iniciou-se o período republicano foi criado o Ministério da *Instrução Correios e Telégrafos*, que ficou sob a responsabilidade de Benjamin Constant”. Este buscou inovar no ensino e se desfazer do chamado ensino clássico, literário, que até então tínhamos, e esta reforma ficou denominada por seu nome: Reforma Benjamin Constant. Ribeiro (1998, p. 73) afirma que esta Reforma foi decretada em 1890, mas que apenas em 1891 foi colocada em prática, e “tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária”. Esta Reforma buscou popularizar o ensino de forma que o mesmo fosse leigo, livre e gratuito a todos, mas durou pouco mais de um ano e meio. Ribeiro (1998, p. 73, grifo do autor) complementa alegando que “uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino ‘formadores’ e não apenas preparadores dos alunos; com vistas ao ensino superior”, no caso formar para o mercado de trabalho, para atuarem como mão de obra, apenas executando a atividade, sem reflexão.

No ano de 1894 assume a presidência brasileira Prudente de Moraes, e o então Ministro da Fazenda alegava que a indústria brasileira se desenvolvia através dos cofres públicos, o que interferia diretamente na agricultura. Os fazendeiros muitas vezes eram os donos das indústrias, mas o Ministro entendia que o Brasil deveria continuar agrário.

Romanelli (2002, p. 59) defende que, “desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita”. Foi justamente neste período que o coronelismo floresceu e deu frutos: as oligarquias cafeeiras combinavam votos para ter domínio da política, assim os governantes dos Estados estavam fortalecidos em seus estados e apenas precisavam apoiar o Presidente da época.

E em paralelo, as indústrias continuaram crescendo e se desenvolvendo, gerando novos empregos – e ao mesmo tempo gerando a necessidade da escolarização. Romanelli (2002) reconhece que se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. Como o público a ser ativo no mercado de trabalho eram os adultos, há a sua necessidade de escolarização. Este aspecto remete à necessidade da EJA.

Ribeiro (1998) lembra que o isolamento e as condições precárias de trabalho dificultavam as manifestações por melhorias trabalhistas, o que beneficiava as representações feitas nos momentos eleitorais, e ainda alega que estes fatos “garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando” (RIBEIRO, 1998, p. 79). Ghiraldelli (1987, p. 22) assegura que, “se por um lado os fazendeiros do café defendiam, num certo sentido, a ruralização da sociedade brasileira, agarrando-se a um modelo de vida social”, estes mesmos antagonismos deveriam ser desconsiderados, já que o café, enquanto base da economia brasileira, era o que fornecia e alimentava o sonho de existir um parque industrial no Brasil.

Ribeiro (1998, p. 79) lembra que “a sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo”. Foi em 1915, aproximadamente, que as cidades no Brasil ficaram mais populosas e que, por isso, teve seus primeiros problemas estruturais. Somente após a Guerra Mundial houve maior participação dos povos *dominados* na vida social e política do país.

Ribeiro (1998, p. 79) afirma que “a série de reformas pelas quais passa a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou

científica”. Os resultados destas reformas não trouxeram muito êxito. Ghiraldelli (1987, p. 25), inclusive, alega que “após 1915 abriu-se uma ampla campanha, encetando múltiplas e variadas frentes, no sentido de desenvolver o sistema escolar e democratizar o acesso ao ensino básico”, que inclusive aqueles que pertenciam às elites ensaiavam e discursavam sobre a popularização do ensino primário. Este movimento de apologia à educação primária pública, ao mesmo tempo em que denunciava a situação precária da educação que tínhamos no Brasil, gritava e reivindicava melhorias diante da insuficiente educação, e o imensurável número que contemplaria todos os operários analfabetos que viviam no Brasil.

Desta forma, o analfabetismo existente no Brasil não era solucionado. Ribeiro (1998, p. 81) afirma que, “aumento em números absolutos, e em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta”, e complementa que “mais da metade da população de quinze anos e mais em 1920 havia sido totalmente excluída da escola”.

Nagle (1974, p. 331 apud Ghiraldelli 1987, pp. 26-27, grifo do autor) lembra que “mais que apenas denunciar o analfabetismo, os intelectuais ligados às elites, dentro do contexto do ‘entusiasmo pela educação’⁶, propunham fórmulas para a extirpação daquilo que era considerado a ‘peste moral dos povos’”. A partir da segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a constituir um problema que necessitava de mudanças drásticas que visassem a solucionar o problema; as soluções apontadas foram campanhas que anunciavam a escola primária como necessidade, e por serem disseminadas por políticos, estes ainda defendiam a formação patriótica e o ensino cívico. As mudanças não foram drásticas e os resultados não foram suficientes. “O aumento de analfabetos em números absolutos e a manutenção do percentual indicam insuficiência de verbas e/ou insuficiência teórica no enfrentamento do problema”, de acordo com Ribeiro (1998, p. 83). A mesma autora (1998, p. 83) ainda afirma que, “ao tocar na possível insuficiência de verbas, chama a atenção para um outro fato: a falta de registros sistemáticos das despesas do governo com relação ao ensino”.

Romanelli (2002, p. 62) alega que “a taxa de alfabetização não sofreu praticamente modificação entre 1900 e 1920” e, como dados estatísticos eram precários em 1930, mesmo tendo tido suas primeiras publicações em 1916, então não há como comprovar estatisticamente os poucos atendimentos. A autora (2002, p. 63) ainda complementa que, “no período anterior a 1950, os critérios para levantamento dos dados estatísticos eram outros e menos rigorosos, pode-se também aventar a hipótese de que essa taxa de alfabetização tenha

⁶ Este movimento tinha como objetivo expandir a rede escolar pelo Brasil de forma que alfabetizasse o povo.

crescido a um ritmo e nível superiores aos indicados pelos dados”. Ghiraldelli (1987, p. 27, grifo do autor) acrescenta que

um dos instrumentos de combate ao analfabetismo forjado nessa época foi a proliferação das famosas ‘ligas’. Em 1916 foi fundada a Liga da Defesa Nacional; em 1917, com sede em São Paulo, foi fundada a Liga Nacionalista do Brasil; no decorrer no final dos anos 10 e início da década de 20 inúmeras cidades interioranas também criaram suas ‘ligas’ locais, ou enfatizando, já no título das agremiações, a questão do analfabetismo, ou, em analogia à agremiação paulista, colocando em relevo o aspecto nacionalista e patriótico.

De acordo com esta afirmação de Ghiraldelli, podemos perceber um início da EJA através das Ligas que, posteriormente, geraram as Campanhas de Alfabetização para os adultos que tinham interesse em serem alfabetizados para poder iniciar seus trabalhos nas fábricas.

Ghiraldelli (1987, p. 27) assegura que o Presidente da Liga Nacional era o presidente da República, mas suas intenções tinham como pano de fundo “palestras e campanhas de Olavo Bilac”. A Liga Nacionalista estava alinhada aos mesmos propósitos da Liga de Defesa Nacional, mas ainda complementava seu programa defendendo a difusão e popularização de seus desejos de haver reformas anti-oligárquicos expandindo a política da Nação.

Nagle (1974 apud Ghiraldelli 1987) afirma que, ao ler os documentos da Liga Nacional, percebe-se nitidamente que era pensado que só haveria um Brasil democrático e realmente no regime republicano quando não houvesse um grande número de abstenção eleitoral, e que houvesse maior difusão do ensino popular que reduzisse o número de analfabetos existentes à época. “Dessa forma, pelas mãos da Liga Nacional, o ‘entusiasmo pela educação’ estava, também, no bojo da luta pela justiça do voto secreto” (GHIRALDELLI, 1987, p. 28, grifo do autor).

Para Ghiraldelli (1987), estas mesmas ligas afloraram o desejo por sentimentos de contradição. Ribeiro (1998, p. 96) lembra que, pouco antes da Revolução de 30, houve um declínio das oligarquias, que se deve às novas forças sociais e à nova estrutura econômica, onde “a modificação básica é representada pelo impulso sofrido pelo parque manufatureiro que, apensar de débil, passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira”.

A *Revolução de 30*, segundo Ribeiro (1998, p. 96), “representa um dos instantes agudos de um desses choques: os vários setores se polarizam contra um dos setores dominantes representado pelos cafeicultores, com o objetivo de conseguir uma mudança na orientação”. Para esta autora (1998, pp. 96-97), o operariado representa “a existência, a partir

daí, do povo enquanto expressão política. As manifestações urbanas organizadas retratavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores de classe dominada”.

Ribeiro (1998, p. 98) afirma que havia, naquele momento, certo entusiasmo pela educação, esse mesmo entusiasmo gerava pensamentos e linhas de discussões que defendiam a necessidade de combater a organização escolar, ainda é descrito que não eram somente os “políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os consequentes altos índices de analfabetismo”. Romanelli (2002) lembra que o ensino supletivo incentivou suas matrículas em cursos profissionais e pré-profissionais de nível primário nesta época, o que nos faz considerar a primeira institucionalização da EJA.

1.3.1 Entre 1930 e 1970: a escola nova

Romanelli (2002, p. 47) lembra que a Revolução de 1930 “foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964”, e que estes movimentos esperavam promover o rompimento político e econômico, já que a meta era a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. A autora (2002, p. 60) acredita que a Revolução de 30 foi “resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil”, o que modificaria o nível cultural e de aspiração dos brasileiros, principalmente naqueles que *sofressem* diretamente com a industrialização. A revolução por aqui iniciou cem anos atrasada – em relação aos países mais desenvolvidos – e se não bastante, ainda ocorreu de forma desigual.

Ribeiro (1998, p.103) assevera que, através destes fatos é que, confusamente, se “tem a origem, mesmo que de uma maneira um pouco confusa de início, a ideologia política – o nacional-desenvolvimentismo – e o modelo econômico compatível – a substituição de importações”. Ainda complementa que os descontentes com tal situação acabam por se unir, a fim de derrubar o Partido Republicano, composto pelas lideranças do café. Romanelli (2002) certifica que não somente a agricultura era responsável pelo nosso subdesenvolvimento, mas também as formas arcaicas de produção, a baixa densidade demográfica na região urbana e rural e a pouca, ou quase inexistente, educação.

Ainda é destacado por Ribeiro (1998, p. 106) que, na época, houve “a multiplicidade de grupos e interesses e o esquecimento do programa da Aliança Liberal” e, por estes motivos, não havia a existência de um plano de governo. Esta atitude gerou

descontentamento, uma queda no entusiasmo dos setores populares, uma rebelião contra o governo federal.

Saviani (2011, p. 196) assegura que, “logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública”, e Francisco Campos que também um dos integrantes do movimento da Escola Nova, ocupou o cargo. Entre 1931 e 1932 acontece a Reforma Francisco Campos que, de maneira geral, indicava a educação como um fator nacional e, por isto, foi alinhado em níveis e modalidades por parte do governo. O mesmo autor ainda destaca que, neste contexto, houve uma aliança de Francisco Campos com a Igreja Católica, pois aquele tinha intenções autoritárias e a Igreja poderia contribuir neste aspecto. Nesta época não havia ainda indícios de conflitos entre católicos e escolanovistas, e ambos participavam da Associação Brasileira de Educação – ABE.

O conflito mais comentado, e discutido até os dias atuais, ocorreu na IV Conferência Nacional de Educação. Ribeiro (1998, p. 106) assegura que, “diante da demora na tomada de medidas educacionais, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, e completa alegando que “isso que acaba de ser afirmado não quer dizer que nenhuma medida educacional havia sido tomada”.

Em abril de 1931 houve dois decretos que objetivavam transformar o ensino. O primeiro decreto, segundo Ribeiro (1998, p. 107), tratava do ensino superior, onde criava coordenações e as regras do sistema universitário, além de exigir a incorporação de, ao menos, três institutos de ensino superior. O segundo decreto visava a transformar o ensino secundário *eminentemente educativo*, e pretendia dividir de forma que nos primeiros cinco anos tivessem um curso de hábitos, atitudes e comportamentos, e nos dois seguintes seria mais específico à futura profissão, e também dispunha de algumas cadeiras obrigatórias. Uma terceira reforma, ocorrida logo em seguida, alterava o ensino comercial, que deveria passar a ter o curso propedêutico, técnico e o superior.

Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira são os nomes mais conhecidos e citados da época. Os três juntos introduziram as ideias acerca a Escola Nova no Brasil, e em decorrência das reformas da época, juntamente às ideias da Escola Nova surge o Manifesto de 1932.

O Manifesto ocorreu após a IV Conferência Nacional de Educação onde, diante várias indagações, Fernando Magalhães, que estava como presidente da sessão, concorda com o grande público que Nóbrega Cunha deveria discutir, em um próximo evento, sobre os assuntos que a IV Conferência acabou por não discutir. A Conferência divulgou um tema

muito vago, que fez com que o público do evento pouco colaborasse, já que não sabia sua amplitude, e buscou se apegar estritamente ao tema. Nóbrega aproveitou a situação e, junto a Fernando de Azevedo, redigiu um manifesto que deveria reorganizar a escola brasileira. Neste manifesto era adotada a ideia da escola laica, mas a Igreja Católica e seus seguidores se revoltaram, e então passam a discutir sobre educação nas Confederações Católica Brasileira de Educação. É necessário lembrar que, nesta época, a maioria das escolas existentes eram católicas, e quase todos os profissionais da educação estavam atuando nelas. Houve algumas conferências e congressos que tinham como finalidade debater os princípios orientadores da educação.

Ribeiro (1998, p. 111) lembra que, na época, duas orientações geravam conflitos: a tradicional, que defendia a “educação subordinada à doutrina religiosa”, entre outros, e a gerada por novas ideias, que defendia “a laicidade, a co-educação, a gratuidade”, entre outros. Mas em ambas orientações mantinha-se a ideia de não ser extremista. Este princípio fez com que ambos se vissem com *bons olhos* e se aproximassem. A mesma autora lembra que as ideias escolanovistas, consideradas ideias novas, mostravam a vontade do rompimento da sociedade agrária, rural. E ainda complementa que eram poucos os que sabiam claramente que os contextos de surgimento se manifestavam no momento de reprodução de uma teoria escolar. Pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova era esperado um ensino religioso facultativo, e foi através deste Manifesto que as camadas mais carentes iniciam a reivindicação pelo ensino primário, básico, enquanto as camadas médias que se encontravam em ascensão reivindicavam pelo ensino médio.

Segundo Romanelli (2002, p. 143, grifo da autora), foi neste momento que se concretizou um “dos princípios máximos do movimento: o do direito *de todos* à educação”. E para que este fato, realmente ocorresse, era necessário que o Estado garantisse àqueles mais necessitados o mínimo de educação necessária para o nível de desenvolvimento que era alcançado. E a palavra *todos* fazia entender a educação seria para *todos: para homens e mulheres*, e que as diferenças apenas iriam existir devido às ações pedagógicas, e não ao seu respectivo sexo.

Romanelli (2002, p. 145) alega que o Manifesto estabeleceu, inicialmente, “a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento”, além de ideias renovadoras que apresentavam certo romantismo, quando cogita certos problemas educacionais. Este documento também foca no professor e nos seus atos enquanto profissional, fato que, segundo a autora (1998, p. 145), gera o “conceito que faz prever a necessidade de uma ação objetiva, científica, mas conjunta de toda uma estrutura do sistema

educacional em conexão com a estrutura do desenvolvimento econômico”. A autora ainda descreve que há a necessidade da reestruturação, da reconstrução nacional da educação na época, e que havia otimismo no poder transformador da educação.

A mesma autora também defende que “o movimento histórico pedia, pois, que a educação se convertesse, de uma vez por todas, num direito, porque, na verdade, ela é um direito biológico do ser humano e, como tal, deve concretizar-se e, para tanto, deve estar acima de interesses da classe” (ROMANELLI, 2002, p. 146). E completa que a escola deve sair do isolamento e fazer parte da sociedade vigente. Além de incitar que “foi analisando a educação, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação escolar brasileira”.

De acordo com a referida autora (2002, p. 147), a principal reivindicação que o Manifesto trouxe foi a escola pública, onde, ainda no mesmo, é reivindicada “a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação”. Neste mesmo documento, é percebida a educação como “uma necessidade social e econômica, além de ser, (...), um direito humano”. O fato da universalidade da educação possibilita o direito a todos esses homens e mulheres de terem uma educação de qualidade, independente de sexo, raça, classe social ou qualquer outro fator que possa vir classificar e definir os seres humanos. E ao tratar a educação através destes aspectos, mostra à sociedade a educação como um problema social.

Ribeiro (1998) ainda assegura que, em contextos diferentes, tanto nos processos norte-americano como europeu, a Escola Nova surgia em situações diferentes, em necessidades e realidades diferentes. Ao citar a educação brasileira, a autora Patto (1996, p. 59, grifo da autora) fala que na Primeira República, meados da década de 20, a “teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: *em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas da dificuldade de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino*” e complementa que “a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais recentemente se convencionou chamar de fatores *intra-escolares* do rendimento escolar”.

Romanelli (2002, p.151) ainda destaca que “a evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então”, e o Manifesto representava o pensamento da ala jovem. A mesma autora completa a ideia, lembrando que a constituição e a legislação

tentam, a partir desta época, consolidar ambas as alas; no entanto, o que houve foi a perpetuação das concepções antigas.

Ribeiro (1998, p.124, grifo da autora), também salienta que a concepção de mundo da Escola Nova era ingênua em relação à realidade, ingênua em meio ao “movimento da ‘Escola Nova’ como um todo e não apenas aos ‘discípulos’ brasileiros”. E ainda complementa que propunham, nesta teoria mais especificamente, princípios democráticos em uma sociedade de dominados e dominantes, e que em decorrência a estes fatos, passaram a diagnosticar as deficiências do sistema escolar brasileiro.

Romanelli (2002, p.153) afirma que “com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação”, pois, enquanto a Constituição alterava a situação, também a limitava. Saviani (2011, p. 271) assevera que, “enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola nova”.

Educadores católicos alegavam ser comunistas os princípios e ideais da escola nova, e Ribeiro (1998, p. 113) lembra que “os educadores católicos, [...] representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram”, já que, assim, ocorria um aterrorizamento da camada mais popular e reforçava-se a política fascista. Os princípios enaltecidos da época mostram uma política conservadora, o que não era esperado pela Escola nova. Em meio a partidos fascistas e liberais há discussões acerca de programas nacionais, que visavam a enfrentar crises econômicas, suspender dívidas, entre outros.

Em 1934, a constituição traz pontos contraditórios, além de atender reivindicações solicitadas por parte da escola. Romanelli (2002, pp. 170-171) descreve as diferenças entre as constituições de 1946 e 1937, onde a mais recente fez uma breve “previsão dos recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado”. Foi através desta Constituição que o Ministro da Educação da época constituiu uma comissão de educadores com a missão de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

1.4 A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA: AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA

O processo de industrialização brasileira, segundo Ribeiro (1998, p. 127, grifo do autor), pode ser definido por três grandes momentos: “o de Getúlio Vargas, chamado de ‘Estado Novo’ (1937-45); o de Eurico Gaspar Dutra, em reação ao Estado Novo (1946-50); e o Getúlio, retornando por via eleitoral à Presidência (1951-54)”. A autora complementa afirmando haver a necessidade do reconhecimento do fundamento destes momentos: o crescimento acelerado das forças econômicas, produtivas e sociais existentes no contexto brasileiro.

Romanelli (2002, p.171-172) assegura que, no ano de 1948, foi encaminhado um anteprojeto realizado por uma comissão, que incluía o Professor Lourenço Filho, para reorganizar o sistema educacional. Para tanto, a comissão foi dividida em três grupos: *Ensino Primário, Médio e Superior*. Este mesmo projeto trouxe mudanças em 1961, já que resultou na Lei 4.024, e foram apresentados “resultados (...) altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial”.

Ribeiro (1998, p.131) lembra que “em 9/04/1942 é decretada a reforma do ensino Capanema, relativa ao ensino secundário, refletindo o transplante da ideologia nazi-facista já agora na organização escolar brasileira”. Com o final da primeira guerra mundial ocorre uma nova luta: a luta do povo brasileiro contra o regime que o colocavam em perigo. Por isto, segundo a mesma autora (1998), Getúlio Vargas decreta anistia, reconhece o PCB e, assim, acaba se aproximando das grandes massas suburbanas. O fim da ditadura acontece mais pela necessidade do benefício ao povo que pela própria liberdade.

Neste meio, Eurico Dutra tem seu governo visto como um recuo. Ribeiro (1998, p. 132) lembra que “em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que não diferia, em essência, da de 1934”. No quesito educação havia a reafirmação da democratização ao ensino primário, e os ensinos posteriores só seriam gratuitos se houvesse a comprovação da insuficiência de recursos para pagá-los. Empresas com mais de cem empregados eram as então responsáveis pelo estudo de seus funcionários menores de idade e dos filhos dos empregados. É justamente nesta época que acontece o início da inflação, que faz subir preços e diminuir o poder de compra dos brasileiros, colaborando ainda mais para a manutenção de grandes parcelas financeiras na mão de poucos.

Na nova campanha de Getúlio, segundo Ribeiro (1998, pp. 133-134), o mesmo alegava “empreender uma luta contra o imperialismo, a quem responsabilizava por sua deposição em 1945”. Os grandes empresários eram subordinados por capital estrangeiro, o que fez Getúlio apoiar grupos nacionais que, em sua maior parte, eram médias e pequenas empresas. Já eleito Presidente, Getúlio Vargas, resolve que João Goulart assumiria o Ministério do Trabalho, e este se liga a sindicatos, o que gera política *peleguista*, fixa o salário mínimo e cria a Petrobrás.

É com Getúlio que, em 1955, a Educação passa a receber valores financeiros superiores aos destinados à saúde, agricultura, justiça e negócios internos, relações exteriores e trabalho, indústria e comércio.

Romanelli (2002, p. 70) explica que, ao indicar a educação como um fator de mudança e desenvolvimento social, “é capaz de criar uma demanda, isto significa que ela é capaz de transformar a demanda potencial em demanda efetiva de educação, seja pela elasticidade da oferta que ela proporciona, seja pela real integração do sistema educacional”, e que assim, a escola oferece a “motivação concreta da população para a procura de educação escolarizada, o que também concorre para que o sistema de educação, criando a procura efetiva, acabe por criá-la e orientá-la na direção em que exige seu desenvolvimento global”. A mesma autora complementa, lembrando que a escola ficou em um patamar atrás do desenvolvimento que estava acontecendo, o que gerou uma necessidade de ampliação da escola, uma ampliação de demanda.

Patto (1996, pp. 28-29) afirma que, se inicialmente a escola foi imposta como instrumento de unificação nacional, esta passou “a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição”, sendo um dos quesitos considerados na tentativa desta igualdade. A mesma autora (1996, p. 29) declara, inclusive, que “a expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros”.

Ribeiro (1998) assegura que o índice de analfabetos no Brasil, em 1940, era de 56% da população, em 1950 era 50,5%, e em 1960 era 39,4%. Por mais que o índice ainda fosse alto, havia sido reduzida uma grande parcela de analfabetos do país. Era nas áreas rurais que a maior parte dos analfabetos morava, e a migração para as cidades não alterou significativamente estes números, sequer resolveu totalmente a situação de analfabetos no Brasil.

O aumento de matrículas e de docentes, de acordo com Ribeiro (1998, p. 139), “é levado a afirmar que é uma ampliação que conserva e, conseqüentemente, agrava os mesmos problemas, isto é, o alto grau de seletividade e a reprovação, que vão recair sobre o anterior, uma vez que várias repetências acabam por levar ao abandono da escola”. Patto (1996, p. 1) reconhece que “a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta”. A mesma autora complementa que, nos anos e décadas anteriores, o caso já era comum, e dá ênfase na década de trinta ao definir “o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro”. Outro motivo do baixo número de aprovação se dava pelo fato de que alguns alunos matriculados não chegavam a efetivamente comparecer na escola regularmente. Ao observar os dados numéricos dos anos de 1935, 1945 e 1955, pode-se constatar que houve um aumento no número de alunos reprovados do ensino primário: praticamente metade dos matriculados acabam reprovando, mesmo estando em classes menos numerosas e com professores bem formados. Um dos fatores pedagógicos que levam ao fracasso escolar é a má formação dos docentes: a falta de motivação e vocação necessária para lecionar, principalmente nos anos de alfabetização, colabora no número de reprovados.

Aqui se pode destacar que um dos possíveis motivos de haver aumento no número de matrículas pode ter ocorrido pelo crescimento populacional na época. Com estas novas matrículas apareceu a categoria dos reprovados. Até 1950, o número de analfabetos era formado basicamente por pessoas que não haviam frequentado a escola. Após esta data, aqueles que eram classificados como fracasso escolar estavam contabilizados na parte de analfabetos.

Patto (1996, p. 88) ainda lembra que, para a Escola Nova, “é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz”. Romanelli (2002, p. 102) complementa, alegando que “o caráter seletivo do sistema, marginalizando boa parte da população que carece de educação escolar evoluiu” desde que a demanda aumentou. Enquanto isto, Patto (1996) estabelece que, ao analisar os fatores sociais para a repetência escolar, são citadas situações externas a escola, como o local cultural que sua família e comunidade vive, o preconceito das classes que estão inseridas, por vezes disfarçado pelo preconceito racial.

Tabela 1 – Porcentagem de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1940 e 1970

Analfabetismo no Brasil	
Ano	Porcentagem da população
1940	56,17%
1950	50,48%
1960	39,35%
1970	33,01%

Fonte: Romanelli (2002).

Ribeiro (1998, p. 145) defende que

um significativo avanço é constatado através da tomada de medidas que visaram concretizar o princípio de ser traçada uma política educacional de âmbito nacional, princípio este grandemente defendido desde a década de 20 pelo grupo que pregava a modernização educacional.

Romanelli (2002) lembra que foi o crescimento demográfico associado à urbanização que provocaram o aumento da procura pela educação escolar, e

essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para a escolarização, quanto a população que, fora da faixa etária se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática que carecia.

Ao considerar o Ensino Médio, Ribeiro (1998) lembra que não há a possibilidade de uma leitura clara do que ocorreu. Houve a extinção de alguns cursos, a criação de outros, o que impossibilita comparação e análise. Mas há um aumento de matrículas de forma mais geral, e cerca de 5% dos matriculados não frequentavam regularmente as aulas no Ensino Médio. Romanelli (2002, p. 72) lembra o fato que, a partir dos anos 50, houve um grande aumento demográfico, onde “o ritmo do crescimento da população urbana foi muito mais intenso do que o ritmo do crescimento da população rural e mais ainda do que da população global”, o que intensificou o processo de urbanização.

O Ensino Médio da época era dividido entre profissionalizante e secundário; o primeiro era destinado às classes menos favorecidas, já que assim não cursariam o ensino superior, enquanto o secundário é cursado por aqueles que pretendiam ingressar no Ensino Superior. Já no Ensino Superior, segundo Ribeiro (1998), apenas 1,4% daqueles que

terminavam o ensino médio se matriculavam neste nível, e cerca de 5% destes acabavam não frequentando regularmente e evadiam. Em decorrência da grande procura pela educação escolarizada, foram criadas mais de dez instituições de alcance nacional, que tinham como objetivo tanto regulamentar e aperfeiçoar o ensino como fornecê-lo. Entre as instituições, Ribeiro (1998, p.145) cita o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP⁷, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI⁸, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC⁹, o Conselho Nacional de Pesquisa - CNP, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES.

Romanelli (2002, p.165) assegura que, na década de 1930, o país enfrenta

uma de suas grandes crises econômicas. Com ela, abandonava-se gradativamente a forma tradicional de industrialização e passava-se, rapidamente, para a fase em que predominava o modelo de substituição de importações. A economia de guerra do início da década de 1940 impunha sérias restrições às importações e, com isso, impulsionava o processo de industrialização. A nova fase da expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação da mão de obra.

A autora ainda lembra que, nesta época, havia uma enorme falta de mão de obra especializada e, devido a este fato, eis que uma Lei cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e no ano seguinte, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, onde ambos estavam pré-dispostos a oferecer o ensino profissionalizante à área comercial e industrial.

Ribeiro (1998) também cita que, em seguida, foi feito um esboço de diretrizes e bases da educação nacional, que foi encaminhado, no ano de 1948, à Câmara Federal, mas que somente em 1961 foi sancionado como lei, devido a inúmeras discussões acerca de detalhes da referida lei. Muito era discutido nas Conferências Nacionais de Educação, como a questão da educação religiosa, a qual era realizada conforme os moldes institucionalizados pela Igreja Católica, o que remetia aos padrões da pedagogia tradicional. Contudo, de acordo com Romanelli (2002, p. 144), “em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação”, porém, pelo fato de o tema ser bem polêmico, acabaram por não

⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que foi criado com o objetivo de organizar os documentos relativos à história e ao estado de doutrinas, técnicas pedagógicas, entre outros.

⁸ Criado para formar profissionais para a indústria brasileira.

⁹ Criado para formar profissionais em larga escala para o comércio brasileiro.

conseguir definir nada muito objetivo. Com isto, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No ano de 1954 Getúlio se suicida. Há a necessidade de novas eleições e Juscelino Kubitschek assume a presidência. Inicia então o programa *50 anos em 5*, que visava à melhoria das estradas, da energia, dos transportes e construção de Brasília.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o Brasil passa a receber técnicos economistas que, juntamente com o clima instituído na época de grande movimento de capital estrangeiro no país, acaba dando início a um desenvolvimento industrial maior em terras brasileiras. Este capital estrangeiro foi bem visto devido à crise enfrentada no governo anterior ao de Juscelino, pois, além de indústrias de consumo, havia a implantação de indústria de produtos e bens duráveis, de produtos químicos, que exigiam uma quantidade maior de capital. Ribeiro (1998, p. 154, grifo da autora) ainda lembra que “os anos de 1956 a 1961, constituíram o período ‘áureo’ do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos”.

Ribeiro (1998) também explana que, em meio a todos estes aspectos, a Educação ainda continuava sendo um dos ministérios que mais gerava gastos, e em 1965 a Educação passou a ser o segundo ministério com maiores despesas. Estas despesas trouxeram novos números: os analfabetos, em 1960, eram 39,4% da população e, no ano de 1970, ainda eram 33,6%. Estes números, juntamente com os das despesas, mostram o melhoramento – mas não a solução – do analfabetismo no Brasil. Ao se dividir entre campo e cidade, pode-se perceber que a maioria dos analfabetos em 1960 e em 1970 vivia no campo.

O aproveitamento dos alunos matriculados na escola melhorou 4,1% neste período, e o número de evadidos de 1930, que era de 15%, em 1960 tem uma queda para 8,1%, mas ainda assim é maior quando comparado aos anos de 1940 e 1950, já que a porcentagem se concentrava em 5%. Patto (1996, p. 1) cita a situação de 1940 ao alegar que, “apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano”. Até a década de 1960 a situação era a mesma: os dados oficiais podiam até indicar uma melhora, quando na realidade não foi o que ocorreu. Nos anos 1970 havia a meta de 90% da população a ser escolarizada no então *Primeiro Grau*. Ao final desta década, apenas 67,4% da população que tinha entre 7 e 14 anos já estava frequentando a escola. A quantidade de pessoas na escola havia aumentado; no entanto, ainda havia um grande número de crianças e adolescentes fora da escola.

Esses dados evidenciam que a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, e sonho e de desejo (PATTO, 1996, p. 3).

Outro aspecto discutido foi quanto à escola ser pública ou privada. O Deputado Carlos Lacerda, segundo Ribeiro (1998, p. 165), era favorável ao ensino privado, e “faz com que os ânimos se acendam” e, por isto, havia campanhas a favor e contra as escolas particulares. Alguns autores defendem que as discussões acaloradas se davam mais em defesa dos princípios da escola pública e a escola privada. Em meio às discussões, a mesma autora (RIBEIRO, 1998, p.166) assegura que “a Igreja Católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui mas não educa”, no caso que se abstém de uma organização escolar. Na sequência, afirma (1998, pp.166-167) que “os defensores da escola pública rebatiam tal argumentação, demonstrando que ela não se omite quanto aos problemas dos fins da educação, entendendo que os próprios meios subordinam-se a tais fins”, e complementa que no Manifesto da Educação é demonstrada tal defesa. O ponto que gerou mais discussão foi o que a escola não teria a obrigação de formar os indivíduos, mas que os grupos sociais deveriam fornecer condições e aspectos necessários para a formação destes homens, o que, neste aspecto, demonstrava ser a escola pública a mais adequada. Outros acreditavam que o governo deveria financiar as escolas particulares, já que, desta forma, se tornariam gratuitas e todos poderiam ter direito a elas.

Ribeiro (1998, p. 169, grifo da autora) lembra que “uma análise do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), em especial no capítulo sobre as finalidades da educação, leva-nos a admitir um predomínio do que é chamado de concepção ‘humanista’ moderna”, mas que, quando analisada contextualmente, pode-se perceber a influência do humanismo tradicional. A estrutura do ensino se dava em quatro anos iniciais, ensino ginásial de quatro anos, com divisões entre secundário, comercial, industrial, agrícola e normal – e o colegial, dividido em comercial, industrial, agrícola e normal – e o ensino superior. Romanelli (2002, p. 183) corrobora ao lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases “foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos no aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento”.

Desenvolvimento e expansão estão na dependência da capacidade que o próprio sistema possua de ‘desmarginalização’, ou seja, de absorver gradativamente a parte da população que nele não está integrada. Foi isso que os autores e os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases não compreenderam. E assim agindo, eles

demonstraram perfeitamente que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o nosso passado e ideologicamente muito mais ligados à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileiras. A nossa política educacional comportou-se até então segundo os valores e concepções vigentes no antigo regime (ROMANELLI, 2002, p. 185, grifo da autora).

Segundo Romanelli (2002), Florestan Fernandes apontava cinco erros e confusões na política educacional vigente naquela época. O primeiro era ignorar a educação popular; o segundo, a tentativa de propagar escolas que não comportariam nem sequer escolas do passado; o terceiro era negligenciar o ensino elementar comum; o quarto, forjar o fantasma do analfabetismo; e quinto, por alimentar concepções anacrônicas. É descrito por Romanelli (2002, p. 185) que “isso naturalmente teve como consequência prática a manutenção de uma situação de defasagem profunda entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social”.

Pressupõe a autora (2002, p. 103) que “a luta pela escola no Brasil, desde o momento em que passou a crescer a demanda social de educação, assumiu, a nosso ver, o caráter de verdadeira luta de classes”, pois “a forma como se expressou, [...], forçando o sistema educacional a abrir suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente, mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo”. É destacado por Patto (1996, p. 21, grifo da autora) que,

Se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o nacionalismo, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia em 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos sistemas nacionais de ensino. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses ‘do povo’, tomando como sinônimo de ‘nação’.

Romanelli (2002, p. 103, grifo da autora) explana que, em meio a estas turbulentas discussões, e para não sobrecarregar a demanda de funcionários, foi mantido “o controle dessa expansão, de forma que ela se fizesse em limites estreitos e assegurasse certo grau de seletividade capaz de, em face da impossibilidade de se conter a demanda, fazer com que subissem apenas os ‘mais capazes’”. Para a autora (2002), a educação precisava manter o interesse da camada dominante e o interesse da camada dominada por mais educação e status; no caso, ascensão para a camada dominante.

A manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que passou a ser a bandeira de luta das elites, representou em verdade uma forma de conter a explosão demográfica das escolas. Esses padrões, evidentemente, eram padrões referentes à valores culturais da velha aristocracia rural. Por eles, tinham condições de lutar os filhos dessa classe, não os das camadas menos favorecidas. E esses padrões refletiam, evidentemente, os valores e a mentalidade das elites (ROMANELLI, 2002, p.104).

Patto (1996) alega que existem algumas teorias para que ocorra o fracasso escolar, como a genialidade hereditária, a falta de aptidão e até mesmo a raça da qual provinha, entre outros. É detalhado por Romanelli (2002, p. 104) que atender ao conceito de ser o mais apto, a pessoa com maior capacidade e destreza, era satisfazer as exigências da escola da época: “uma educação livresca, acadêmica, aristocrática, medidas pela capacidade de reter maior número de informações, praticamente vazias para a grande massa”, e como as camadas dominantes dispunham de maior tempo ocioso, se saiam melhor nos exames. Patto (1996, p. 23) assegura que,

quanto à relação entre escola e capital, fontes históricas disponíveis não autorizam a conclusão de que, de 1780 até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista.

Para Romanelli (2002, p. 108),

Mudanças globais e radicais, como aquelas que transformam setores ou todo um contexto social pré-capitalista em capitalista ou socialista, tendem a modificar profunda e amplamente o sistema educacional no sentido de torná-lo adequado às novas exigências da sociedade que visa a sair da estagnação e do arcaísmo e transformar-se ou transformar seus setores arcaicos em setores modernos e dinâmicos.

A mesma autora ainda corrobora (2002, p. 109) que “a educação é encarada diferentemente, conforme os interesses das camadas sociais em polarização”, onde as camadas dominantes sentem-se ameaçadas, enquanto as camadas dominadas estão interessadas em mudanças, as quais devem ser trazidas pela própria educação.

Romanelli (2002, p. 185) destaca que, em 12 de fevereiro de 1962, foi “instalado o Conselho Federal de Educação”, que mais tarde aprovaria o Plano Nacional de Educação. Este previa a escolarização de toda a população que estivesse na faixa entre 7 a 14 anos. Em 1970, 6,5% daqueles que tinham entre 15 e 18 anos estavam no supletivo – curso primário. O plano teve considerável êxito, mas não em relação à produtividade interna do sistema, devido ao grande número de reprovações da época.

1.4.1 Os primeiros relatos do Ensino de Jovens e Adultos

A falta da escolarização dos brasileiros foi mais percebida após 1930. Porém, foi após 1950, através de movimentos populares que vinham ocorrendo em todo o país que teve início a escolarização de um maior número de brasileiros.

Ribeiro (1998, p. 171) defende que, além da tentativa de superação quanto à organização escolar, o movimento surgido na metade da década de 60 tinha como objetivo maior “que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados”.

Os movimentos deste gênero são os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Estes centros e movimentos floresceram entre 1962 e 1964, e despertavam diversos sentimentos na população justamente por, segundo Ribeiro (1998, p. 173), “desenvolverem atividades mais amplas e sistemáticas, tendo a alfabetização e a educação de base como fundamentos, requeriam muitos recursos e só podiam funcionar se contassem com apoio oficial”. Houve, em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e cultura popular e, no ano seguinte, foi a vez do Seminário da Cultura Popular, e segundo a mesma autora (1998, p. 174), existia certo “otimismo pedagógico¹⁰” recebido das situações e aspirações ocorridas na Europa, que refletiam diretamente na alfabetização.

Tal otimismo se refletia na busca por processos mais funcionais, como o que alfabetizava em 40 horas. Foi criado, então, conforme Ribeiro (1988, p.175), o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) “visando a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965”. No entanto, foi extinto apenas três anos após sua criação.

De acordo com Ribeiro (1998), foi ao final do mês de abril de 1964 que houve uma invasão por parte dos professores e alunos à Universidade de Brasília - UNB, alguns deles foram presos e diversos profissionais solicitaram demissão em solidariedade com os atingidos pela repressão, o que demonstrava a inviabilidade de reforma do ensino superior em meio à ditadura militar existente. Em seguida, houve aprovações e reprovações de atividades educacionais –as sonhadas reformas – que as determinariam econômica e politicamente em seus diferentes níveis. Estas atividades sofriam campanhas contrárias, além de serem subordinadas a interesses dos americanos, conforme indica Ribeiro (1988). Mesmo com todos

¹⁰ O Otimismo Pedagógico foi um movimento que buscava melhorias nas condições pedagógicas e didáticas na rede escolar.

os aparatos da ditadura espalhando o medo, as atividades acabavam acontecendo sigilosamente.

No ano de 1967, mais especificamente em 15 de dezembro, cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), mas suas atividades são efetivamente iniciadas apenas em setembro de 1970.

se antes de 1964, por exemplo, o que motivava vários grupos a descobrirem meios de alfabetizar a população adulta era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente, à participação ativa na política do país, após 1964, com o MOBRAL, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a ‘participação’ na vida econômica (Ribeiro, 1998, p. 192).

Foi, inclusive, desenvolvido um documento MEC/MOBRAL, que demonstrava a relação entre a alfabetização funcional e o desenvolvimento do país que, de forma generalizada, demonstrava também melhor retorno quanto ao aspecto econômico. Como a educação era vista como o item que faria o Brasil unir-se a países que dispunham de grande poder econômico, perpetuava-se a ideia de expandir a educação a baixos custos, o que demonstra certa relação direta em fazer educação nos formatos da produção.

É destacado por Patto (1996, p. 9) que

as ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história.

Segundo Di Pierro (2000, p. 54), “das 40 milhões de pessoas que, segundo os registros do MOBRAL, se inscreveram nos cursos ao longo dos seus 15 anos de existência, 15 milhões foram certificadas, mas técnicos do órgão admitiam que apenas 10% delas se alfabetizaram de fato”.

Após o MOBRAL vieram outros projetos que visavam à alfabetização daqueles que não haviam obtido êxito, até o momento, na escola regular. De acordo com Di Pierro (2000, p. 53), “a ruptura com a política de Ensino de Jovens e Adultos do período militar” ocorreu “com a extinção do MOBRAL [...] pelo Decreto 91.980 de 25/11/85”, o qual foi “substituído pela Fundação Nacional para Ensino de Jovens e Adultos - Educar”.

A mesma autora complementa que, “em janeiro de 1986 o Ministério da Educação convocou especialistas para compor a Comissão de Elaboração de Diretrizes Político-Pedagógicas da Fundação Educar” (DI PIERRO 2000, p. 55), a comissão era composta por técnicos do MEC, da Fundação Educar, professores universitários, representantes de

organizações não governamentais, e um representante da Associação dos Servidores da Fundação Educar. E a autora complementa que,

em quinze dias de trabalho, a Comissão produziu um documento para o órgão que antecipava a nova Constituição na defesa do direito de todos à educação, reivindicando do Estado a oferta pública e gratuita do ensino de 1º grau de qualidade aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2000, p. 55).

Di Pierro (2000, p. 56) assegura que a Fundação Educar era a responsável por articular estratégias de ação direta e indiretas do ensino supletivo com a política de Ensino de Jovens e Adultos, que “a Educar manteve uma estrutura nacional [...] e coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos”.

Após um ano, ainda havia dificuldade por parte administrativa na assimilação das regras e orientações do programa Educar, e a mesma autora descreve que

As diretrizes de descentralização e articulação com o MEC e os sistemas de ensino haviam permanecido no papel e a falta de divulgação tinha restringido a emergência de instituições convenientes. Dos 19,2 milhões de analfabetos absolutos registrados pelas estatísticas nacionais, apenas 3,38% estavam sendo atendidos nas 27.546 classes mantidas pelos convênios do órgão, e dos Crz\$ 237 milhões previstos no seu orçamento, somente 61% haviam sido efetivamente transferidos aos parceiros (DI PIERRO, 2000, p. 57).

Estes fatos levaram à continuidade das regras e orientações do MOBREAL no programa Educar. Entretanto, se por um lado houve a continuidade do MOBREAL no primeiro ano do novo modelo de gestão, por outro, “as organizações da sociedade civil já respondiam por 21% dos alunos atendidos e eram proponentes da quase totalidade dos projetos denominados ‘alternativos’ por adotarem metodologia diferenciada do padrão institucional”, conforme Di Pierro (2000, p. 58, grifo da autora). O programa ainda apoiava técnica e financeiramente prefeituras ou instituições civis que investiam no Ensino de Jovens e Adultos.

Ainda de acordo com a autora (2000), em março de 1988 o Ministro Hugo Napoleão decidiu que seria elaborada uma nova diretriz para a política de Educação Básica para jovens e adultos. Essa diretriz continha a inserção da educação fundamental de jovens e adultos no sistema educacional de ensino, de forma a garantir a gratuidade do mesmo. O Ensino de Jovens e Adultos já era visto com a necessidade de uma identificação própria devido às suas peculiaridades. Em meio a estes acontecimentos, a então presidente e dirigente do programa Educar, Leda Maria Chaves Tajra, apresentou a Indicação nº 2, que tratava de incentivos para que os cursos de magistério e ensino superior dispusessem assuntos acerca a

Ensino de Jovens e Adultos, em disciplinas, habilitações específicas, cursos de aperfeiçoamento. Em agosto, houve o parecer favorável à indicação.

Di Pierro (2000) lembra que, após o parecer favorável à Indicação nº 2, houve a criação de grupos que tinham a finalidade de estudar, elaborar e estabelecer metas que formassem um Plano Nacional de Educação, e a Fundação Educar ficou responsável pelos estudos relacionados à erradicação do analfabetismo no Brasil. Pouco tempo depois, apresentou a dimensão do analfabetismo, as causas macrossociais e recomendações de ações a serem seguidas.

De todos os documentos de diretrizes de política educacional de jovens e adultos dos últimos quatorze anos, os textos elaborados por essa Comissão e pelo Grupo de Trabalho foram, possivelmente, os que ofereceram diagnósticos mais precisos, as análises mais lúcidas e recomendações mais abrangentes, que permaneceram, entretanto, no papel (DI PIERRO, 2000, p. 65).

Di Pierro (2000, p. 68) recorda a existência de escolas comunitárias entre a década de 70 a 80, que buscavam alfabetizar os interessados, e que “a Fundação Educar abriu a possibilidade de apoiar técnica e financeiramente” essas organizações.

Em 1990, quando a Educar foi extinta, o movimento de escolas comunitárias de alfabetização de jovens e adultos redirecionou suas demandas de apoio técnico e financeiro ao poder público municipal, logrando tato junto àqueles governos locais mais permeáveis às demandas populares (DI PIERRO, 2000, p. 68).

A mesma autora também assegura que o MEB – Movimento de Educação e Base surgiu em 1961, e seu surgimento “está relacionado à disposição do governo populista em apoiar material, humana e politicamente a experiência bem sucedida de educação radiofônica acumulada pela Igreja Católica na Região Nordeste no final da década de 50” (DI PIERRO, 2000, p. 76), onde era desenvolvido a ‘educação de base’ através da catequese, da alfabetização, da difusão de hábitos de higiene e saúde, entre outros.

Di Pierro (2000, p. 77) ainda alega que:

ao longo dos anos de ditadura, a maior parte das atividades de educação de adultos desenvolvidas pelo MEB ficaram confinadas à Amazônia e confundiram-se com aquelas do MOBREAL (com o qual firmou convênios), embora tenham subsistido focos de resistência locais sustentados por agentes de base identificados com as práticas de educação popular presentes nas origens do Movimento.

E complementa que

O MEB foi uma das organizações vinculadas à Igreja Católica com penetração nas bases locais e participação do laicato que mais tardiamente manifestou os sinais de mudança no período da transição democrática. (DI PIERRO, 2000, p. 77)

Com a extinção do Educar, houve a criação do PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Com esta criação, Magda Becker Soares foi convidada a redigir um plano nacional de educação, o qual se negou, já que ela participava o CNAIA – Comissão do Ano Internacional da Alfabetização. Di Pierro (2000, p. 89) afirma que o

PNAC em nada se parece com uma estratégia participativa de articulação de uma política inovadora de educação básica, assemelhando-se mais a um rótulo que serviu temporariamente a distintos objetivos e práticas, inclusive aquelas mais retrógradas de manejo patrimonialista e clientelista dos recursos públicos.

Logo no começo do ano de 1990, o ensino supletivo foi inserido no organograma oficial do MEC, que veio a assumir as funções que eram da Fundação Educar. Estando no mesmo nível hierárquico que os ensinos fundamental, médio, infantil e especial, a coordenação do supletivo tratou de formular e desenvolver o PNAC de forma que o Ensino de Jovens e Adultos fosse além da alfabetização, mas que continuasse no Ensino Fundamental completo. Ao final do ano de 90, houve a formulação das diretrizes da política educacional para o supletivo onde, de acordo com Di Pierro (2000, p. 101), era proposta a

inserção orgânica da educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino, a construção da identidade pedagógica própria a essa modalidade, a garantia de habilitação e profissionalização de seus educadores, a alocação de recursos orçamentários compatíveis com as necessidades de seu desenvolvimento, a extensão dos programas suplementares (material didático-escolar, transporte, saúde e alimentação) aos seus educandos, o incentivo às organizações civis prestadoras de serviços, a participação popular e gestão democrática da política educacional.

Após as diretrizes estarem prontas, o ano de 1991 priorizava a oferta de cursos de suplência de ensino fundamental, ensino regular noturno, aperfeiçoamento de docentes para o Ensino de Jovens e Adultos e, somente após atender as prioridades, seria focado no ensino médio, de acordo com Di Pierro (2000, p.101). Porém, ocorreu que, como não se dispunha de orçamento, a principal ação foi um planejamento financeiro, que buscava, a partir de 1991, a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental que, ao final, não chegaram a 30% do orçado. Em 1992, o orçamento foi novamente cortado, e as orientações e capacitações foram canceladas. Estes cortes levaram à pedidos de exoneração por meio da Coordenação, que via seus orçamentos cortados aplicados ao ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Com o afastamento de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil e convocou Murílio Hingel para a Secretaria de Educação. Após tomar consciência do risco de ser desqualificado, já que não estava cumprindo as metas mínimas prometidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi então agilizado um plano, e assim surgiu o Plano Decenal de Educação para Todos. Este plano chegou a ser apresentado em Paris, no Comitê Inter-Agencial e, no ano seguinte, foi levado aos estados e municípios para que fosse discutido, após o que foi reformulado e levado à próxima Conferência.

De acordo com Di Pierro (2000), o documento apresentava que 17,5 milhões de brasileiros eram analfabetos, e 18,8 milhões não haviam concluído a quarta série primária. Estes dados alertavam para uma estratégia rápida e eficiente que reduzisse ao máximo tais números; foi então que o Ensino de Jovens e Adultos – com muita flexibilidade, presencial e a distância – passou a ser difundido pelos estados, municípios e organizações não governamentais. A mesma autora assegura que, “ainda que a motivação original para a formulação do Plano Decenal estivesse associada às relações internacionais, o processo de consultas desencadeado no âmbito interno gerou mobilização, expectativas e compromissos que impuseram sua continuidade” (DI PIERRO (2000, p. 104). A autora também lembra que no ano de 1994 o Plano foi altamente difundido e as contribuições recebidas convergiam para Conferência Nacional de Educação Para Todos, fato que resultou na criação do Acordo Nacional, e este

determinava empenho dos signatários na continuidade das políticas educacionais orientadas pelo Plano Decenal, na aprovação da nova LDB, no cumprimento dos dispositivos constitucionais relativos ao financiamento da educação e na modificação da composição do Conselho Deliberativo do FNDE; delimitava competências e atribuições das três esferas de governo e da sociedade civil, assumindo compromissos urgentes em relação à cooperação da União, estados e municípios com vistas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, bem como a profissionalização e valorização do magistério (DI PIERRO, 2000, p.104-105).

No ano de 1994, uma portaria nomeou a Comissão Nacional de Ensino de Jovens e Adultos, que tinha como objetivo formular e implementar políticas educacionais de alfabetização para esta faixa da população. A Comissão, de acordo com Di Pierro (2000), reafirmava o direito da educação fundamental pública e gratuita a jovens e adultos, de forma que o emergencialismo da alfabetização se inserisse efetivamente na educação básica. Ao operacionalizar as diretrizes de contenção de gastos, a EJA deixa de ser novamente uma prioridade educacional, e a qualidade de ensino torna-se o foco do momento. Houve uma alteração no artigo 208 da Constituição Federal no ano de 1996, no que dizia em relação à

educação: reafirmava a gratuidade e oferta do ensino fundamental àqueles que não haviam encerrado seus anos escolares em tempo hábil. Esta emenda veio apenas para garantir e reafirmar o que poderia ser interpretado de forma dúbia.

Pouco tempo depois, houve novamente a determinação de o governo financiar o Ensino de Jovens e Adultos de 15 a 19 anos que mal sabiam ler e escrever. Para tanto, houve um documento que descrevia as estratégias a serem adotadas, e o Programa Educação para a Qualidade do Trabalho teve seu início, mas foi esquecido logo em seguida, e tornou-se apenas um rótulo.

Di Pierro (2000, p. 206) descreve que, após 1995, houve os seguintes programas de alfabetização de Jovens e Adultos:

a) “o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), concebido em 1995 e iniciado em 1996” é entendido como um programa de qualificação profissional, uma formação complementar;

b) “o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, planejado em 1996 e implementado a partir de 1997”, é um programa de alfabetização inicial, para analfabetos absolutos;

c) “o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998”. Este programa se destinava à alfabetização, ensino fundamental e médio, profissionalizante e formação de professores.

Cada programa visava a um público diferente, mas possuía, em conjunto, uma característica: pretendia alfabetizar aqueles que, por algum motivo específico, desistiram da escola.

Atualmente, temos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos PROEJA – que oferta cursos técnicos e de formação inicial e continuada para o ensino médio e qualificação profissional, concomitante a outro nível de ensino ou não.

Outro programa que ocorre é o Programa Educação em Prisões, que apoia técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos em presídios brasileiros.

Também há o programa Brasil Alfabetizado, que é proposto pelo Ministério da Educação desde 2003, e está voltado à alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Este

programa é considerado como uma possibilidade de ascensão, de despertar à escolarização, elevando a escolaridade dos brasileiros. Como existe a prioridade deste programa atender principalmente os municípios com maiores índices de analfabetismo, sua maior concentração está no Nordeste Brasileiro.

2 O PROCESSO DE ENSINAGEM E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS CONTRA A OPRESSÃO E O FRACASSO ESCOLAR

A Pedagogia das Competências aqui apresentada será baseada nos livros de Philippe Perrenoud, doutor em Antropologia e Sociologia. Tal Pedagogia pretende ser vista como uma ferramenta que facilite a inserção dos sujeitos frequentadores da EJA à produtividade, independente do setor, vaga ou cargo que o aluno venha a ocupar.

Segundo Patto (1996, p. 23), não se tem a certeza das datas, mas que, entre meados de 1780 e 1870, “a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista”. A mesma autora ainda lembra que

a industrialização beneficiou-se deste contingente de camponeses erradicados que se amontoavam nos centros industriais e se transformavam, segundo Iglésias (1981), em ‘farta mão-de-obra disponível, que se sujeita a qualquer salário, vivendo em condições de miséria, promiscuidade, falta de conforto e higiene, em condições sub-humanas’ e constituído ‘variantes do que Marx chamou de ‘exército industrial de reserva’” (PATTO, 1996, p. 23, grifo da autora).

Durante a caminhada escolar é corriqueiro que um aluno ou outro, ou até alguns não consigam completar o ano devido à baixa produtividade escolar – o que é apresentado com notas consideradas baixas e devido à opressão diante sua classe social. Jannuzzi (1979) lembra que a opressão ocorre quando aquelas pessoas que possuem mais bens que as demais sentem-se superiores, e que estas mesmas pessoas adquirem uma quantidade maior de bens por diversos motivos: seja por ter arriscado em algo até então não cogitado pelos demais, seja por suas capacidades ou trabalhos diferenciados.

A questão da adequação dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização. Na medida em que a máquina ainda não era o principal instrumento de produção, as existentes eram de funcionamento simples e grande parte da produção têxtil se dava através do trabalho manual ou em teares rudimentares que funcionavam nas casas ou em pequenas oficinas, o grande problema de qualificação da mão-de-obra não era a aquisição de habilidades específicas, mas sobre tudo atitudes compatíveis com a nova maneira de produzir (PATTO, 1996, p. 23).

Complementa esta informação Jannuzzi (1979, p. 27, grifo da autora), quando afirma que “tanto o homem sofre os condicionamentos da ‘situação’, que uma modificação nesta produz também uma modificação no seu modo de perceber a si mesmo e o mundo”. Depois de ser considerado um péssimo aluno, ou um aluno que pouco progride e produz, é até

comum que desista da escola – já que a mesma desistiu dele também – e inicie sua carreira no mercado de trabalho.

É descrito por Perrenoud (2000a, p. 75) que

evadir-se, talvez seja esse o projeto espontâneo do aluno que não pediu para ir à escola. Evadir-se fisicamente não é fácil, e qualquer tentativa tem um alto preço; porém, a evasão pode ser mental, sonhando, com os olhos no infinito, conversando, ou olhando pela janela.

Depois de certo tempo, os alunos que desistiram da escola – os evadidos – sentindo as dificuldades do mercado de trabalho, procuram a Educação de Jovens e Adultos, que tem como maior propaganda a ideia de terminar os anos escolares com a mesma qualidade e em menor tempo, quando comparado ao ensino regular.

Patto (1996, pp. 28-29) afirma que a escola foi um dos quesitos considerados na tentativa da igualdade social, e que

a escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição.

A autora (1996, p. 29) afirma inclusive que “a expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros”.

Ao adentrar no universo escolar, é comum observar professores conversando e perceber que o assunto é a ação docente. Os professores da EJA tem o hábito de falar sobre atividades diferentes e inovadoras que incentivam os alunos a participar, as quais instalam um sentimento de interesse ainda maior pelas aulas, o que demonstra bons resultados; ou seja, de forma mais geral, falam acerca o processo de ensinar. De acordo com Anastasiou (2003), ensinar pode ser visto como uma marca a ser feita no aluno: uma marca de mudança de vida, de busca e caminho para o conhecimento. E a mudança de vida dos evadidos da escola é buscada no retorno à escola, a EJA.

Para que se alcance o conhecimento é necessário que se aprenda, e apreenda o conhecimento. Anastasiou (2003) menciona a diferença entre aprender e apreender durante o processo de ensino e aprendizagem, de *ensinagem*, como ela mesmo o define. Apreender significa reter, segurar, enquanto aprender só ocorre após apreender, após reter na memória. E por isto, critica o termo *assistir às aulas*, já que o apreender não ocorre por osmose, por

absorção, de forma passiva: é necessário informação, exercício, instrução, entre outros que proporcionem o apreender.

Jannuzzi (1979, p. 29, grifo da autora) descreve que

é preciso que a educação ajude o homem a perceber a realidade como ‘algo que está sendo’, como fruto que é da ação dos homens e, portanto, só possível de ser modificada através desta mesma ação. É preciso, pois, que todo homem se perceba como ser histórico, como o que modifica a realidade.

E complementa que, desta forma, o homem consegue perceber-se oprimido, mas se não conseguirem se perceber como autores e transformadores do mundo, a situação continuará igual.

É descrito, inclusive por Anastasiou (2003, p. 15, grifos da autora), que “o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão”, e que “o *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*”. Em meio a este processo, é importante que o aluno consiga “*reelaborar as relações dos conteúdos*” pois é desta forma dialética processual que professor atua como condutor, e o aluno com sua auto-atividade provocam a aprendizagem. Para que ocorra aprendizagem, Anastasiou (2003, p. 15) afirma que “a compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno” é preciso que haja uma relação, uma rede, ligações entre aquilo que já se conhece e o novo de forma que modifique e amplie a visão do aluno. Jannuzzi (1979, p. 29) afirma que o homem não é um papel em branco onde podem ser impressas situações e imagens de tal forma que compreenda o mundo, já que “o homem conhece confrontando-se com o mundo, atuando nele”. Anastasiou (2003) complementa a informação afirmando que, para que o aluno compreenda efetivamente um conceito, um tema, é necessário que este apreenda seu significado, que consiga realizar relações entre objetos e conhecimentos.

Durante esse processo, é necessário ainda que o aluno perceba as dificuldades e supere-as – a memorização não atende a este ponto – refletindo acerca das mesmas de forma que consiga efetivamente compreender o que havia sido previsto e sugerido. É lembrado por Anastasiou (2003, p. 17) que o maior desafio se constitui “na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios”.

A mesma autora (ANASTASIOU, 2003, p. 18) ainda lembra que “o movimento do pensamento” pode ser melhor percebido ao observar os elementos da metodologia

tradicional: onde o ensino seguia passos pré determinados e ao final chegavam no resultado esperado, o que resultava em apreender o conteúdo. Atualmente, o processo de *ensinagem* está visando ao aprender, e é necessário que estes momentos devam “*ser construídos pelos sujeitos em ação*”, respeitando sempre o movimento do pensamento” (ANASTASIOU, 2003, p. 19, grifo da autora).

A autora (2003, p. 19) assegura que, no momento em que a ciência é “buscada e explicitada por uma teoria filosófica e se o conhecimento gerado é derivado dela, é preciso ter clara essa lógica”, e complementa que o professor tem uma “visão do conhecimento resultante dessa lógica”, o que o remete como um investigador ou investigador-docente. Politzer (1970, p. 35 apud ANASTASIOU, p.19) indica que os filósofos gregos tinham a lógica como uma sequência exata de regras e pensamentos para que se pudesse chegar a um resultado. Tempos depois, houve o movimento em que o raciocínio se forma através da dialética, onde:

a penetração da explicação científica na intimidade dos processos naturais, objetivos e subjetivos; a necessidade da superação da referência dos objetos, transformações e velocidade em escala humana e à visão desarmada ou apenas servida de meios instrumentais primários devidos inclusive aos avanços tecnológicos (ANASTASIOU, 2003, p. 21).

As formas de comunicação devem ser bem explícitas durante o processo dialético, já que “a explicação, tanto oral quanto escrita, se encontra submetida a regras da linguagem criadas formalmente pelo homem”, de acordo com Anastasiou (2003, p. 21). Em outras palavras, o movimento que o investigador, o pesquisador faz de seus estudos é dialética, mas ao expor o resultado obtido, usa a lógica formal.

A mesma autora (2003, p. 21, grifo da autora) complementa, ainda, que “a lógica formal representa uma síntese importante que possibilita a organização e a explicação do conhecimento obtido em cada momento histórico, oferecendo ferramentas essenciais para o trabalho docente”. A lógica formal facilita o trabalho docente, pois ele “atua sobre (e com) o conhecimento a ser apreendido pelas novas gerações”, o que leva a uma memorização rápida de experiências concretas. Quando o professor utiliza somente este meio, propaga meios e atividades expositivas; se houver necessidade de outro meio, pensa-se em outro tipo de atividade. No momento da avaliação, se o aluno se saiu bem, o professor entende que o mesmo compreendeu o conteúdo, assim o docente passa para a próxima etapa de estudos. Anastasiou (2003, p. 23) descreve que

esse método de ensino, fundamentado na lógica dialética, considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a *reflexão* como condição básica.

Para Anastasiou (2003, p. 23), a lógica dialética funciona na base do processo do movimento, da contradição, da identidade, da negação, “da existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática”, que produzem uma síntese de uma análise que serão efetivadas durante o pensar humano.

“O processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade, devendo-se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do ensino baseado na lógica formal, se torna ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética”, de acordo com Anastasiou (2003, p. 23), que também complementa que o método dialético consiste numa afirmação inicial, segue em uma contradição para que se tenha a síntese.

De acordo com a autora (2003, p. 26), ao “selecionar as ações contidas em diferentes estratégias” é proposto ao aluno que faça processos mentais de complexidade diferenciada aos momentos em que este precisa tomar decisões. Ao nos depararmos com o aprendizado, realizamos vários processos mentais: a impulsividade, a dependência pelo professor, a dificuldade de concentração, e a não flexibilidade comportamental, que acabam dificultando o pensar. A reflexão e análise proposta pelo professor propõe ao aluno uma visão mais ampla e detalhada, mas requer um processo de apropriação consciente por parte do estudante.

Anastasiou (2003, p. 30, grifo da autora) afirma a necessidade de saborear o saber, e defende que “o *sabor do saber* está contido na forma de assimilação e se encontra ligado às disposições, às experiências e as identidades, que precisam ser captadas pelo docente”, que o sabor é o resultado de misturas, temperos, cuidados, dosagens; ou seja, da escolha da estratégia mais adequada àquele conteúdo, o que remeteria a um aprendizado mais significativo.

Quando o aprendizado perde o gosto, deixa de ser significativo. E por deixar de ser significativo, o aluno começa a refletir a importância de continuar frequentando a escola, o primeiro impasse que encontrar será o motivo para desistir da escola. Esta situação pode ser chamada de evasão ou ainda de fracasso escolar.

O fracasso escolar é algo que ocorre desde o surgimento da escola. Alguns autores defendem que o fracasso ocorreu devido a escola não ter se adaptado ao aluno; outros dizem o contrário, que o aluno precisaria ter se adaptado à escola.

Perrenoud (2001) destaca que a luta contra o fracasso escolar teve seus primeiros manifestos após os anos 60, e que é uma ideia moderna. Nesta época aconteceu a *Revolução Industrial Brasileira*, e este movimento necessitava de operários que soubessem, ao menos, ler e escrever para compreender os códigos e símbolos existentes nas máquinas. Patto (1996, p. 1) afirma que “a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta”, complementa que nos anos e décadas anteriores o caso já era comum, e dá ênfase na década de trinta, ao definir “o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro”.

O autor acrescenta a afirmação da luta contra o fracasso escolar, alegando que

durante muito tempo, mesmo nas sociedades que caminhavam rumo à democracia e ao ‘progresso’, considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. O fato de sair da escola aos 11 anos, mal sabendo ler e contar, não tinha nenhuma importância para as crianças destinadas a trabalhar no campo ou nas fábricas (PERRENOUD, 2001, p.15, grifo do autor).

Este fato ocorreu inclusive aqui em terras brasileiras. Até meados de 1960, eram poucas as pessoas que sabiam ler, escrever e contar. Com o número de fábricas e indústrias aumentando por aqui, o analfabetismo tornou-se um problema: não havia pessoas instruídas minimamente para operar as máquinas. Atualmente, ainda temos algumas pessoas que pouco sabem ler e/ou escrever que ainda voltam aos bancos escolares por sonharem com condições de vida e trabalho melhores.

Patto (1996, p. 21, grifo da autora) descreve que

se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o nacionalismo, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia em 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos sistemas nacionais de ensino. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses ‘do povo’, tomando como sinônimo de ‘nação’.

A mesma autora ainda explica que

as ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história (PATTO, 1996, p. 9).

Ao conhecer a história dos alunos da EJA, percebe-se que esta realidade ainda é existente. É considerado *normal* quando uma menina de 13 ou 14 anos engravida e desiste da escola para assumir o ofício de ser mãe. É *normal* que o pai dessa criança desista da escola, por não conseguir conciliar, sem esgotar suas forças, o trabalho com a escola. E aqueles que precisaram desistir da escola para iniciar no mercado de trabalho para sustentar seus irmãos, pelo fato de seus pais falharem por algum motivo específico, é visto como algo completamente compreensível.

Perrenoud (2001) ainda assegura que o fracasso escolar sempre existiu, que em determinadas épocas era mascarado pela desistência escolar, e em outras era mascarado pela estrutura escolar, já que esta dividia os alunos de acordo com as classes sociais as quais pertenciam.

Segundo o autor (2001), a mesma organização didática proposta a um grupo de alunos resulta em uma situação benéfica para poucos, desmotivadora para alguns, totalmente desinteressante para outros e completamente desnecessária para os demais, já que não causou nenhum incômodo ou reflexão. Complementa Perrenoud (2001, p. 26-27), afirmando que é necessário diferenciar o ensino, pois “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos, com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”. O mesmo autor ainda descreve que “a diferenciação do ensino deve permanecer como um paradigma geral, bastante abstrato, separado desta ou daquela modalidade de realização” (PERRENOUD, 2001, p. 27); ou seja, não tratar mais as diferenças com indiferença.

Não é interessante no ponto de vista educacional tratar as crianças como iguais em sua totalidade, pois, para Perrenoud (2001, p.18, grifo do autor),

ao tratar todas as crianças como ‘iguais em direitos e deveres’, conforme a expressão de Bordieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares. Embora algumas crianças já saibam ler e outras não, aos seis anos de idade, exige-se que todas saibam ler cerca de um ano mais tarde.

O autor (2001) ainda esclarece que, ao comparar a mesma doença em diferentes pessoas, serão notados sintomas com intensidade diferentes e que, por isto, os diferentes sintomas apresentados pelos alunos durante os anos escolares não deveria ser motivo de surpresa. Perrenoud (2001, p. 19, grifo do autor) também ressalta que “o ensino é muito mais que um revelador das disposições individuais”, já que o considera como um “*sistema de*

ação” que transforma competências, gostos e atitudes das pessoas, considera também “um *sistema* que pretende instruir”.

É destacado, ainda, pelo autor (2001, p. 20), que “nem todos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar”: a cultura escolar e o currículo são elitistas, os conteúdos são distantes do vocabulário do aluno e, muitas vezes, abstratos para a linguagem convencional do aluno. Nos encontros com os alunos da EJA, é perceptível o incômodo que eles sentem ao não compreender o vocabulário técnico dos professores: alguns ironizam alegando que aquilo que aprendem na escola é utilizado somente na escola, que não faz diferença no seu dia a dia.

Perrenoud (2001, p. 21) também lembra que, ao imaginar pessoas de diferentes condições que “queiram atingir o mesmo pico”, poderemos observar que “as mais treinadas não precisarão de guia, enquanto as mais desfavorecidas precisarão de uma equipe inteira para chegar ao cume”. Isto é perceptível na EJA: alguns alunos precisam de guias para completar sua atividade, sua tarefa, mesmo depois de repeti-la três ou quatro vezes, enquanto aquelas que possuem maior escolaridade – comparada com seus colegas de classe – conseguirão de primeira, ou ainda após pouca explicação.

O mesmo autor assegura que

o tratamento de certas diferenças favorece os favorecidos: é normal que o professor se interesse de forma bastante espontânea pelos alunos que se parecem com ele, que respeitam as regras de comportamento, que trabalham e participam de seu jogo; porém tende a gostar um pouco menos, podendo chegar a rejeitar os que se desviam da norma, os contestadores, os apáticos, os desordenados, os brincalhões, os feios, os sujos, os mal-educados (PERRENOUD, 2001, p. 23).

E complementa a informação alegando que o tratamento das diferenças ainda possibilita medidas de suporte, de tratamento individualizado das diferenças. Mas favorecer as diferenças, ou não favorecê-las, pode gerar situações e emoções diferentes, devido à singularidade de cada ser, o que não geraria indiferenças às diferenças. Perrenoud (2001, p. 25) ainda descreve que a Psicanálise e a Antropologia veem estas situações como normais: o professor prefere aquele que o gratifica, que o respeita, que preza pela honestidade, pela sinceridade, entre outros itens que o próprio professor tem como fundamentais, pois aqueles que rejeitam as normas da escola, os valores, que perturbam o ambiente, acabam rejeitando o próprio professor.

Para Perrenoud (2001, p. 25), esse interesse, ou desinteresse, na relação professor e aluno não está enraizado no ato de querer favorecer ou não, mas “provém mais de um duplo

inconsciente, o da psicanálise e o da antropologia, que subjaz uma parte das práticas pedagógicas, as quais escapam da percepção clara dos interessados”. O autor ainda alega que há discriminação no currículo oculto¹¹, já que nem todos os alunos respondem da mesma forma aos estímulos provocados, mas recebem a mesma quantidade de atenção, de consideração, apoio, amor, e outros que compõe as relações humanas. Estes meios muitas vezes não são percebidos pelo professor e, para que estes pontos deixem de favorecer ou desfavorecer, o docente precisa ser mudado e beneficiar o trabalho em grupo, onde estes aspectos são aprimorados.

Perrenoud (2001, p. 61, grifo do autor) relata que houve épocas em que os alunos estavam inseridos em turmas numerosas, onde se intensificavam as diferenças, mas “um sistema de ensino caracteriza-se por sua maneira particular de formar grupos relativamente homogêneos de alunos, regulamentando a *heterogeneidade que resta* e que os educadores terão de enfrentar em sua ação pedagógica cotidiana”.

Encontramos em Jannuzzi (1979, p. 26, grifo da autora) a explicação dos grupos relativamente homogêneos. Já que nenhum homem está sozinho no mundo, “mas sempre junto com os outros; é ser ‘situado’, isto é, vive num espaço físico determinado, numa sociedade concreta, num tempo preciso”. A autora complementa que viver em um ambiente de opressão permite que o ser omita suas palavras, suas decisões, por serem considerados ignorantes, resultam em pessoas passivas, obedientes e adaptam-se à rotina de dominados. Estas pessoas sofrem com a situação, mas a opressão é tamanha que mal conseguem pensar em uma forma de se desfazer dela.

O trabalho a ser feito não deve ficar exclusivo à sala de aula. Segundo Perrenoud (2001, p. 64), o tratamento das indiferenças não se faz somente em sala de aula, mas com ajuda integrada de fonoaudiólogos, psicólogos, equipes pedagógicas; contudo, “não se pode esquecer que o trabalho em sala de aula fornece as aprendizagens, as aspirações e até mesmo as avaliações formais que fundamentam a orientação e a seleção ou intervenção de outros profissionais”.

Para Perrenoud (2001, p. 65, grifo do autor), “a fonte da desigualdade não se encontra apenas nas diferenças entre crianças, mas também no *status* conferido pela escola a essas diferenças e no tratamento que ela lhes reserva. A desigualdade das competências está enraizada no encontro”, nas relações que são propostas entre os alunos que já estão

¹¹ *Currículo Oculto* é o termo utilizado para aquilo que não compõe oficialmente o currículo escolar, aquilo que afeta e influencia a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores.

escolarizados e o sistema que os escolarizou: assim como ocorre com as crianças, ocorre também na EJA. Diante das desigualdades e das diferenças, muitos professores repensam suas práticas, tentando transformar, por vezes, a escola em uma nova escola: aberta, cooperativa e igualitária. Enquanto isso, outros professores percebem o fracasso escolar como algo incontestável. Perrenoud (2001, p. 66) indica que Bordieu, no livro intitulado *L'école conservatrice*, destaca que, ao tratar os alunos de forma igual em direitos e deveres, “o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura”. Perrenoud (2001, p. 67) reforça seus pensamentos alegando que “poucos professores ainda ignoram que crianças chegam à escola com capital linguístico e cultural muito variável, e que um ensino que não leve esse fato em consideração favorece os mais favorecidos”.

De acordo com Perrenoud (2001, pp. 67-68), desconsiderar as desigualdades “principalmente quando as ciências da educação afirmam que a desigualdade social frente à escola não é politicamente inocente, que ela reproduz a hierarquia das profissões e das classes sociais” não é algo defensável. Considera que o professor pode acabar passando por um *agente da reprodução social* por alguns períodos – como quando se conforma com a realidade ao encontrar entre 20 e 30 alunos tão diferentes em suas peculiaridades. Pode ainda se engrandecer de um momento de otimismo ao compreender que “a adaptação à diferença não é instantânea nem ilimitada” (PERRENOUD, 2001, p. 69).

É descrito, inclusive, que “a diversidade representa um problema quando não dispomos – ou ainda não dispomos – de esquemas diferenciados correspondentes”, já que, desta forma, é possível que não ocorra uma ação diferente da que estamos habituados. O autor (2001, p. 69) ainda menciona que, caso as crianças iniciem seus anos escolares com três ou quatro anos, irá diminuir a chance do aluno se sentir diferente dos demais – ou medo, doenças, dificuldade de expressão, entre outros – já que o mesmo já teria compreendido a diversidade da sala de aula, a possibilidade de formar “esquemas que podem ser transpostos a outras crianças em outros grupos-classe”. Estes fatores levam os alunos a se familiarizar com a diversidade, e estar familiarizado ajuda a enfrentá-la. Neste meio, o professor precisa censurar exclusões, grupos, rejeições e preferências para que haja “trocas positivas e vitais”, mas essa diversidade também provoca conflitos, dominações e até discriminação entre os alunos. Perrenoud (2001, p. 71) defende que as “intervenções do professor têm a função de fazer o grupo funcionar; essas intervenções adaptam-se, [...], às características do grupo, à sua composição, à história das suas relações, tanto entre os próprios alunos quanto entre eles e o professor”.

Na EJA temos grupos bem heterogêneos, quanto ao motivo por terem parado de estudar, pelo motivo de terem voltado a estudar, idade, profissão, etc. Estes mesmos grupos acabam sempre procurando semelhantes a si mesmos para que o trabalho e as atividades ocorram de forma tranquila, sem que haja a verdadeira interação esperada, onde todos opinem e participem. É comum que haja certo estranhamento quanto aos alunos mais velhos aos mais novos (que são mais falantes e agitados). Caso o professor não intervenha, essa divisão permanecerá, e somente no momento em que o professor se manifesta é que ocorre a interação buscada pelo docente. “Quanto maior for a diversidade das personalidades, das necessidades, das aspirações, das competências, mais difícil será a realização de uma atividade coletiva da qual todos gostem e que tenha sentido para todos” (PERRENOUD, 2001, p. 72).

É descrita por Freire (1987) a importância de *temas geradores*, conforme o autor intitula, pois quando o aluno reflete acerca um tema que já conhece um pouco previamente, consegue percebê-lo na sua totalidade de forma crítica e construtiva. Quando o professor conhece a realidade do aluno e propõe temas relacionados a ele, acaba por unir as diferenças com o propósito de mudar a realidade. E o objetivo mais comum a todos os alunos da EJA é mudar a realidade de analfabetos e analfabetos funcionais para a realidade de leitores de palavras e do mundo.

Perrenoud (2001, p. 72) complementa que, ao haver uma liderança forte, “a diversidade de um grupo pode levar a um fracionamento das atividades e à formação de subgrupos mais ou menos estáveis, seja espontaneamente, seja como escapatória a conflitos incontornáveis”.

Diante das mais variadas formas apresentadas de diversidade em uma sala de aula, o professor, neste específico ambiente, é aquele que mais dispõe de conhecimentos sobre a diversidade. E o professor, segundo o mesmo autor (2001, p. 78), deve enfrentar a realidade da diversidade, evitando o papel “do ator social comum, cuja estratégia é evitar pessoas que o incomodam, embaraçam, molestam, das quais não gosta, que resistem a ele, buscando, ao contrário, a companhia de pessoas que lhe são simpáticas, compartilham seus gostos”, que são agradáveis e colaboram e compartilham suas necessidades.

Quanto ao dever do professor,

sua responsabilidade, as vezes sua vocação, é ensinar. Essa *interação de instruir* dita uma estratégia ativa, “ofensiva”. Ela obriga a buscar a interação e a construir uma relação, o mais positiva possível, *mesmo com os alunos que o desconcertam, o decepcionam, o incomodam ou simplesmente com os quais ele sente não ter qualquer afinidade* (PERRENOUD, 2001, p. 78-79, grifo do autor).

Para Perrenoud (2001, p. 79), a distância existente diante a diversidade dos alunos deve ser diminuída para que os mal-entendidos, as rejeições, entre outros, sejam mínimos e, talvez, até excluídos daquele grupo. A distância existente entre o professor e o aluno pode ocorrer por diversos motivos, e quando esta se enraíza, é facilmente vista na avaliação oral feita pelo próprio docente diretamente ao aluno em questão. Em decorrência, torna-se uma relação complicada já que, para a criança, é difícil manter uma relação com um professor que a recrimine, que mencione seu possível fracasso e diga isto a seus pais. Para o professor também se torna difícil, pois o aluno, na situação indicada, dificilmente virá a se interessar e dedicar-se a aprender ainda mais. O mesmo ocorre com os alunos da EJA: quando se sentem excluídos, diminuídos, ridicularizados, tendem a não voltar mais para as aulas até que o professor mude. Outros deixam efetivamente de procurar e frequentar a escola, levando novamente à evasão, ao fracasso escolar.

Perrenoud (2001, p. 81) também menciona que a distância na relação professor e aluno gera maiores prejuízos no Ensino Fundamental: é nesta fase que a relação é mais intensa, já que todos os dias de aula eles se veem. Diante esta rotina escolar, caso o aluno venha a descumprir alguma regra pré-definida com a turma, gera um desconforto, pois descumprindo a regra, atinge diretamente *os valores e interesses do professor*. A tolerância da falha cometida pelo aluno geralmente é variável, pois o humor, o cansaço físico e mental do professor influenciam neste aspecto, o que gera mais conflitos, atenua a crise e provoca a necessidade da reconstrução da cooperação, da parceria, da comunicação. As regras implícitas também geram conflitos; porém, estes não agredem tanto a rotina da sala de aula. O mesmo autor (2001, p. 84) ainda acrescenta uma lista de frequentes atos e situações que geram conflitos, e outras que levam a um grau de afinidade entre as partes, mas nenhuma tem ligação “direta com as competências escolares propriamente ditas, aquelas que o professor tem de desenvolver e avaliar”.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 86), caso as diferenças entre as crianças correspondam apenas com as normas do professor; quanto aos gostos, formas de ser, de conduta; “essas diferenças provocam intervenções e relações diferenciadas”. A profissão do professor torna-se cansativa e estressante, já que o docente precisa ser atento e encarregado de diferentes atividades que estão ocorrendo ao mesmo tempo.

“Quanto à própria diversidade, evidentemente deve ser relacionada à variedade das personalidades e dos códigos e normas interiorizados na família” (PERRENOUD, 2001, p. 87), também é relacionada à vida escolar de cada aluno, *ao modo de inserção* deste na atual

sala de aula. O mesmo autor (2001, p. 87, grifo do autor) ainda diz que “seria abusivamente simplificador afirmar que a distância cultural ou pessoal entre o professor e um aluno (ou seus pais) é maior quando se trata de um aluno de origem popular ou de um aluno em dificuldade escolar”; porém, as diferenças não se limitam somente à classe social e ao nível escolar.

As diferenças existentes nos grupos heterogêneos que compõe a sala de aula são descritas por Perrenoud (2001, p. 88) como “as desigualdades de desenvolvimento intelectual, de capital linguístico e cultural, de competências escolares” que implicam diretamente no favorecimento daqueles que já estão familiarizados com os códigos, “com os conhecimentos prévios, os instrumentos de representação e de comunicação que permitam a aquisição de novos saberes”. O mesmo autor (2001, p. 89) ainda complementa que “a imagem tradicional da ação pedagógica remete a uma alternância entre lições coletivas e exercícios individuais, pontuada por avaliações orais ou escritas mais ou menos regulares”. Incrementa a assertiva indicando que a quantidade de alunos que compõe esta classe escolar influenciam diretamente na quantidade e qualidade do *feedback* a ser repassado pelo professor; além, de deixar de forma mais clara e íntima a realidade do ritmo da aula.

Perrenoud (2001, p. 91, grifo do autor) também explana que, “quando há (...) diálogo entre professor e alunos ou entre os alunos durante a lição coletiva, os *feedbacks* são ainda mais explícitos”; porém, este tipo de intervenção não atinge a todos os alunos: alguns não são solicitados ou não participam oralmente da argumentação, o que necessita da intervenção do professor para chamá-lo para a discussão ou para chegar até o caminho desejado. O mesmo autor (2001, p. 92) inclusive alega que “o professor não pode empreender o diálogo apenas com as crianças que não tomam a iniciativa, mas com aquelas que o necessitam mais dele”, pois há situações em que é necessário solicitar ao aluno mais ativo que se acalme para que possa dar tempo ao aluno menos favorecido. Freire (1987, p. 44) lembra que é no diálogo que se pode transformar o mundo, que a existência humana não pode ser muda, nem se nutrir de falsas palavras, que “dizer a palavra verdadeira (...) é transformar o mundo, dizer a palavra verdadeira não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Para tanto, é necessário que o professor e os alunos tenham claramente essas definições em suas mentes e rotinas, é necessário que haja uma interação de forma a somar cada vez mais com o processo de ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (2001), o modo como o aluno desenvolve suas atividades de forma individual demonstra ao professor como este pensa, raciocina, e é com estas atividades que o docente passa a conhecer e identificar as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O professor é o homem-orquestra, é o ‘faz-tudo’, tem de animar o grupo, organizar o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, responder a mil solicitações individuais; tem de manter a ordem sem perder o fio do discurso; tem de permitir que todos se expressem e desabrochem, sempre seguindo o programa; tem de favorecer a autonomia, limitando os excessos (PERRENOUD, 2001, p. 86, grifo do autor).

O professor precisa ter várias habilidades e, ao mesmo tempo, ser competente para que possa desenvolver as competências. Perrenoud (2000a) sugere algumas competências, das quais vou citar apenas aquelas que acredito serem mais significativas, num primeiro momento, para a EJA.

2.1 AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA EJA

Perrenoud (2000a) explana que as competências a serem trabalhadas são diversas, mas que ele opta por focar em apenas dez que mais condizem com a realidade atual. Dentre estas, optei por detalhar aquelas que acredito serem fundamentais para que os alunos da EJA possam percebê-las como situações do dia a dia do trabalho, que realmente mude suas vidas.

2.1.1 Definição de Competências

Perrenoud (1999, p. 7, grifo do autor) define competência como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. O autor menciona que há um mal-entendido quanto às competências, pois algumas pessoas percebem que, “ao desenvolver competências, desiste-se de transmitir conhecimentos”, o que não necessariamente deve ocorrer. Se analisarmos todas as situações cotidianas dos seres humanos, perceberemos que, na maioria delas, há conhecimento. E esses conhecimentos, por vezes, são breves ou complexas representações da realidade, construídas através das experiências e formação que vivenciamos. É lembrado pelo autor Perrenoud (1999, p. 8, grifo do autor) que “as competências *manifestadas* por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam, integram, ou mobilizam* tais conhecimentos”.

Perrenoud (2000a, p. 65) destaca, ainda, que “toda competência individual constrói-se, no sentido de que não pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência”.

Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências

não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8, grifo do autor).

O mesmo autor assegura que “as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 12) e, como a escola adota aquilo que o mercado de trabalho já adotou há algum tempo, o faz ao tentar modernizar-se. Neste trabalho, as competências serão sempre direcionadas para a EJA.

“O sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escolar, a uma *tensão* entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los muito rapidamente a *práticas sociais*”, conforme menciona Perrenoud (1999, p. 14). E completa que um desenvolvimento mais metódico das competências poderia parecer uma via para sair desta crise educacional que se mantém já há algum tempo.

A abordagem por competências é, ao mesmo tempo, uma forma de continuidade e de ruptura: continuidade pelo fato da escola ter o mesmo objetivo ainda, e ruptura pelas novas rotinas pedagógicas que serão geradas.

Ao compararmos o processo de aprendizagem escolar de uma nova língua por uma criança que vive no país desde que nasceu, que ouve o tempo todo a pronúncia, esta mesma criança leva certo tempo para falar de maneira fluente e clara (não vou me reter às peculiaridades do desenvolvimento da fala da criança). Se comparamos esta situação com o aprendizado de uma língua estrangeira inserida no currículo escolar, tem-se uma quantidade de horas muito pequena para que se tenha domínio da mesma. É descrito por Perrenoud (1999, p. 24, grifo do autor) que, no momento de formação de uma competência, passa-se “por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros”, que conforme esses atos se repitam, ter-se-á um *esquema* mental de como ocorre o determinado fato. O mesmo autor ainda complementa que

ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; porém, a diferença está em que, às vezes, a assimilação ocorre instantaneamente, a ponto de parecer confundir-se com a própria percepção da situação e, outras vezes, precisa-se de *tempo* e de *esforços*, ou seja, se um trabalho mental, para apreender uma nova realidade e reduzi-la, ao mesmo em certos aspectos e de maneira aproximativa, a problemas que se sabe resolver (PERRENOUD, 1999, p. 25, grifo do autor).

A necessidade de interação do aprendiz com aquilo que se almeja aprender também é lembrada pelo autor, pois é no momento da necessidade de ter que se optar por

alguma atitude rapidamente que a competência se manifestará de forma mais clara e declarada. Perrenoud (1999, p. 29) defende que “as competências são interessantes, pois permitem enfrentar conjuntos de situações”.

As experiências vividas pelos seres humanos não são um meio fechado, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 29), a “maioria de nossas competências é construída em circunstâncias menos dramáticas, mais lentamente, por meio de situações semelhantes o bastante para que cada uma possa contribuir na construção progressiva de uma competência esboçada”.

O mesmo autor (1999, p. 30) ressalta que “o sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como a inteligência natural do sujeito”. Há situações cotidianas que necessitam de uma inteligência situada, específica, que é desenvolvida através de meios específicos, treinados, mobilizados, o que dá a ideia de que a habilidade é uma inteligência capitalizada. E ainda descreve que a competência é desenvolvida através de repetição e criatividade para que o aluno possa, em uma situação inusitada – ou não treinada – resolvê-la através das competências já desenvolvidas.

Na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau. Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? (PERRENOUD, 1999, p. 31).

Perrenoud (1999, p. 35, grifo do autor) lembra que a competência está ligada “a uma *prática social* de certa complexidade”, a um conjunto de “gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade”.

As competências estão ligadas às disciplinas e é pelo fato de que estas últimas estão ligadas ao meio de trabalho, à pesquisa, à realidade do aluno. Portanto, limitar disciplinas escolares, tendo como finalidade a transversalidade não é essencial, nem fundamental. Perrenoud (1999, p. 42) defende que alguns profissionais “utilizam não só fragmentos expressivos de várias disciplinas escolares e universitárias, mas também conhecimentos constituídos próprio de seu campo de ação, sejam eles eruditos, profissionais ou baseados na experiência”. Alguns professores detêm a ideia de que é necessário “dar conhecimentos básicos aos seus alunos” ao exercitar o conhecimento em situações complexas, que necessitem a busca e compreensão dos alunos, conforme incita Perrenoud (1999, p. 54).

Durante o decorrer das aulas, é comum que o professor apresente situações-problemas e este tipo de procedimento somente auxilia para que o aluno consiga identificar e

resolver uma forma padrão o problema. No entanto, a situação-problema remete a um resultado fechado, que não possibilita refletir sobre o método, sobre o resultado obtido. Perrenoud (1999, p. 58), define que “uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”. É preciso que estas situações-problemas sejam orientadas para aprendizados específicos que visem ao desenvolvimento da competência. É preciso também os aprendizados solicitados sejam anteriormente revisados para que não se deixe passar despercebido um objetivo específico. A análise se faz precisa também para estruturar os obstáculos, para localizá-los, e para perceber o que poderá bloquear o desenvolvimento do aluno. A desvantagem deste processo é somente o tempo, pois se tem certa dificuldade de gerenciar uma aula a qual não se sabe a duração das atividades, dos imprevistos, dos bloqueios, dos resultados inesperados.

Perrenoud (1999, p. 64, grifo do autor) lembra que “a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um *pequeno número de situações fortes e fecundas*, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos”. E que em meio à Pedagogia das Competências, o aluno deve comprometer-se em implicar, participar, esforçar-se nos trabalhos em grupos e, ao mesmo tempo, construir a competência almejada. A avaliação neste meio deve ser realizada de diferentes formas, devendo ser mútua, também uma autoavaliação, deve ocorrer *feedback* do desenvolvimento das atividades. O autor ainda ressalta que as disciplinas devem ser usadas de forma reflexiva, pois é através da reflexão que o aluno terá um desenvolvimento educacional mais apropriado nesta Pedagogia.

Em um primeiro momento, o contato com a Pedagogia das Competências trará estranheza por parte dos alunos; afinal, estamos acostumados com outros formatos de aulas. Durante o processo de aprendizagem acontecerão implicações, cooperações, tenacidade, responsabilidade por parte dos alunos; em cada momento será necessário estimular o trabalho do aluno com a finalidade de desenvolver a competência da melhor forma.

Para tanto, serão citadas abaixo as competências indicadas por Perrenoud (2000a) visando às peculiaridades da EJA.

2.1.2 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Perrenoud (2000a, p. 24, grifo do autor) destaca que, nos primeiros anos escolares, as turmas são menos numerosas, mas o fato de se ter pedagogias magistrais e de pouca

interação remete ao mesmo que ocorre em turmas com quantidades maiores de alunos: “os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam *cada um* de seus alunos”.

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a *vontade de conceber situações didáticas ótimas*, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições (PERRENOUD, 2000a, p. 25, grifo do autor).

Para Perrenoud (2000a), atividades do tipo citado acima são distantes dos exercícios de operacionalização, onde o aluno apenas repete uma sequência pré-estabelecida. Assegura, inclusive, que

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos, é, [...], despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas” (PERRENOUD, 2000a, pp. 25 – 26, grifo do autor).

As competências são divididas em outras competências mais específicas, que são citadas a seguir.

a) Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem

Perrenoud (2000a, p. 27) descreve que, atualmente, ler de forma vivaz e inteligível não se faz mais como o essencial para avançar os anos escolares. É necessário que o aluno compreenda o que leu, explore a situação e tire proveito de forma que se aproprie dos saberes, sem a necessidade de passar por passos pré-estabelecidos. É preciso que o aluno saiba não somente ler um texto apresentado a ele, também que ele leia a realidade, leia o mundo, perceba as incoerências, as coerências, o novo, pois só quando ele for apto para este tipo de leitura é que poderá transformar o mundo, conforme Freire (1987) lembra, será dialogicidade.

Neste meio é necessário que o professor conheça profundamente a disciplina que ministra aulas, já que este deverá estar atento às diferentes percepções que o mesmo conhecimento gera.

b) Trabalhar a partir das representações dos alunos

Ao iniciar a jornada escolar, a criança já dispõe de alguns conhecimentos que satisfazem suas curiosidades existentes até o momento. Assim como Freire descreve a importância de trabalhar a partir da representação e saberes dos alunos em seus livros, Perrenoud (2000a, p. 28) lembra que os professores que aproveitam destes saberes são mais experientes, já que “os alunos pensam que sabem uma parte daquilo que se deseja ensinar-lhes”. Porém, de forma indireta, logo demonstram que todos esses conhecimentos já adquiridos serão relatados como senso comum, e que os fatos se dão na sequência exata que o professor indicar. Contudo, no momento que retomam suas vidas pós-escola, esses mesmos alunos, voltam a viver o senso comum, como se aquilo que ocorreu em sala de aula deve apenas permanecer por lá. Perrenoud (2000a, p. 29, grifo do autor) descreve que

resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabeleceram o equilíbrio, incorporando novos elementos à representações existentes, reorganizando-as se necessário.

Perrenoud (2000a, p. 29) ainda cita que Bacherlar (1996) destaca que, depois de um tempo ministrando aulas, os professores esquecem as incertezas, dúvidas, e anseios que cada situação de aprendizagem possibilita, e estes fatores influenciam diretamente na compreensão dos alunos.

c) Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem

Perrenoud (2000a, p. 30, grifo do autor) assegura que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas *reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo”. E isto leva diretamente à competência de trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; o que lembra o Cognitivismo Piagetiano, onde se tem o erro como fonte de aprendizagem e de transformação da realidade, que tem o professor como o personagem que promove o problema e desequilibra a certeza para ir além.

O mesmo autor inclusive incita que “uma verdadeira situação-problema obriga a *transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita*”, (PERRENOUD, 2000a, p. 31,

grifo do autor) e que, ao se deparar com o problema e perceber que imediatamente não conhece uma forma de resolvê-lo, mostra ao aluno a necessidade da leitura, da criação de hipóteses, de possíveis soluções, de meios que venham a resolver o problema dado. Os erros neste meio são comuns, já que são parte da etapa do compreender, e não devem ser repreendidos, ao contrário, o aluno deve ter consciência destes erros e corrigi-los.

d) Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas

Segundo Perrenoud (2000a, p. 33, grifo do autor), “uma situação de aprendizagem inscreve-se em um dispositivo que a torna *possível* e, às vezes, em uma *sequência* didática na qual cada situação é uma etapa em uma progressão”, e completa que tanto a sequência quanto os dispositivos didáticos estão no “contrato pedagógico e didático, regras de funcionamento e *instituições internas às classes*”. Cita, ainda, que isto remete aos alunos a processo de saber pronto, com sequência pré-determinada, e que em cada disciplina e conteúdo o processo se dará de forma única e exclusiva. O autor (2000a, p. 35, grifo do autor), ainda salienta que “a construção do conhecimento é uma *trajetória coletiva* que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema”. Ressalta, inclusive, que os dispositivos estão baseados em hipóteses referentes à aprendizagem, e isto não é acessível aos alunos que não dispõem de acesso direto ao saber, marginalizando-os.

e) Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento

Para Perrenoud (2000a, p. 37), durante o processo de aprendizagem é importante envolver os alunos em atividades de pesquisa, e “a dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional”. O papel do professor, neste momento, é assegurar a memória dos alunos, relembrar os principais momentos, os principais tópicos. Durante o trajeto da pesquisa, é perceptível que alguns alunos venham a desanimar diante as dificuldades, diante do novo, do inesperado, e o professor deve, então, mostrar-se atento a isto para incentivar o progresso.

2.1.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Perrenoud (2000a) destaca a importância das situações de aprendizagem serem dentro da realidade do aluno; porém, não nos deixa esquecer da quantidade e diversidade de

alunos existentes nas turmas atuais. “Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos” (PERRENOUD 2000a, p. 55). É mencionado pelo autor, inclusive, que multiplicar as aulas particulares não são a solução para este problema e que, para tanto, são necessárias algumas reflexões que seguem.

a) Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma

As turmas são separadas por idade, mas nem todos os alunos que a frequentam estão no mesmo nível e interesse. Em outras classes, há um ou outro aluno mais novo que os demais, mas por sua facilidade foi realocado em outra turma. Também há os que reprovaram, que acabam em turmas com alunos de idades menores a dele. Não somente o quesito idade se torna uma *homogeneidade* em uma sala de aula. Perrenoud (2000a) lembra que, durante a atividade, é comum que os alunos formem grupos homogêneos, e alerta que a situação problema se resolve nos grupos de trabalho heterogêneos quando estes estão na busca de resolvê-lo. É necessário, conforme o autor (2000a, p. 58, grifo do autor), “criar dispositivos *múltiplos*, não baseando tudo na intervenção do professor”, as tarefas podem ser autocorretivas e a utilização de softwares é sempre bem vista, já que ambas auxiliam no desenvolvimento do aluno para as mudanças do mercado de trabalho.

b) Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo

Perrenoud (2000a, p. 62) descreve que “já florescia no século passado na pedagogia inspirada por Lancaster”, a ideia da pedagogia mútua. Em turmas numerosas, era disposto que o grupo se organizaria em grupos menores, de forma que os alunos mais velhos ou monitores fariam o papel do subprofessor. O fato deste tipo de pedagogia focar na memorização e treinamento não coopera com a Pedagogia das Competências, mas remete a pensar em desenvolver formas dos alunos-trabalhadores perceberem meios e formas para atuar em grandes grupos de forma cooperativa.

2.1.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

Para Perrenoud (2000a), também é função do professor estimular o aluno a aprender, pois há momentos em que os alunos não escolheram estar lá, mas estão por ser *legalmente obrigatória* a educação dos 6 aos 16, ou ainda aos 18 anos. E neste meio é desafiador manter o estímulo por muito tempo, em várias pessoas ao mesmo tempo, mas não é

impossível. Seria a vez de propor atividades diferenciadas, onde cada um pudesse escolher o meio para produzir um resultado. Na EJA as atividades diferenciadas irão proporcionar um aprendizado ainda mais significativo, já que encontramos perfis heterogêneos de realidade de vida e de trabalho. Ao propor estas atividades, estaríamos incitando ainda mais o aprendizado com meios palpáveis para cada aluno, de forma que estes viessem a perceber a particularidade e peculiaridade de cada situação, de cada solução. É nestes detalhes que o aluno conseguirá mudar sua realidade, transformar sua vida. Algumas empresas insistem que o trabalho seja realizado conforme um protocolo na tentativa de prevenção de possíveis acidentes e fatalidades que possam vir a ocorrer. No entanto, dependendo da situação e função, o funcionário pode acabar produzindo ainda mais por fazer a sua atividade de uma forma inovadora, que se sinta seguro e tenha conhecimentos suficientes para fazê-lo.

a) Oferecer atividades opcionais de formação

Não necessariamente um único caminho leva ao resultado esperado. Perrenoud (2000a, p. 74, grifo do autor) destaca que “seria possível definir essa competência profissional como ‘a arte de fazer da diversidade a regra’, a padronização das atividades intervindo apenas conforme o caso, por razões específicas”, desde que essa diversidade, nas opções de realização das atividades, levem ao mesmo resultado. O autor ainda assegura que a formação não deve se remeter somente à reprodução daquilo que já sabe, mas deve fornecer competências e reflexão suficiente para que se perceba os benefícios ou prejuízos das atividades escolhidas para o objetivo da formação.

2.1.5 Trabalhar em equipe

Perrenoud (2000a, p. 74) defende que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Atualmente, a escola não lida com o aluno sozinho; há outros profissionais, como os psicólogos, fonoaudiólogos, estes também intervêm e colaboram em alguns casos. Estas colaborações são mais uma necessidade que um ofício, a discussão vinda de uma pessoa que se limita a apenas ouvir e outra que se limita a apenas falar, pouco resultado mostra.

Se nos remetermos ao campo de trabalho, também teremos outros profissionais auxiliando e trabalhando neste meio. São colegas de trabalho, estagiários, auxiliares, chefes, entre outros, que colaboram para que a atividade laboral possa ocorrer da melhor forma. Mas, para tanto, é preciso que se saiba trabalhar em grupo e em equipes.

Segundo Perrenoud (2000a, pp. 81-82, grifo do autor),

trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional. [...] Algumas reticências acerca do trabalho de equipe mascaram o *medo* de não saber retirar-se, de ser ‘devorado’ ou dominado pelo grupo ou por seus líderes.

É destacado, ainda por Perrenoud (2000a), que saber trabalhar em equipe é ter consciência de quando não trabalhar em equipe também, mas saber exatamente o motivo pelo qual não é válido o trabalho em equipe.

a) Elaborar um projeto em equipe, representações comuns

Conforme Perrenoud (2000a, p. 83), “saber cooperar é, desse modo, uma competência que ultrapassa o trabalho de equipe”. E ainda corrobora, lembrando a necessidade dos grupos terem uma divisão de forças e de ideias onde todos possam juntos decidir *o que* e *como* será feito, de forma que todos sintam-se bem e à vontade com as decisões tomadas, pois o contrário levaria ao fracasso da equipe.

b) Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões

Afirma Perrenoud (2000a, p. 84) que “todos os membros do grupo são coletivamente responsáveis por seu funcionamento”, seja pelos horários, pelas preocupações, pelo planejamento dos encontros e atividades, pelas avaliações, entre outros. O condutor de um grupo acaba, segundo o autor (2000a, p. 85), dando “vida, sem contentar-se apenas em distribuir a fala” e, ao mesmo tempo aqueles que o escolheram como líder, temem ter dado poder demais, podendo render atritos.

c) Formar e renovar uma equipe pedagógica

Perrenoud (2000a) fala exclusivamente da equipe pedagógica, mas ao refletir de forma mais geral, também podemos incluir este aspecto na vida profissional do aluno. Algumas equipes de trabalho são compostas por pessoas que não são escolhidas por afinidades e boas relações, mas por estarem no grupo maior. Neste meio, é necessário perceber e administrar as partidas (daqueles que se sentem abandonados) e as chegadas (daqueles que acabam de entrar no grupo, na equipe). Há partidas e chegadas consideradas renovadoras para o grupo, e é necessário aproveitar estes momentos para encerrar os conflitos pendentes.

d) Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais

Descreve Perrenoud (2000a) a necessidade da exclusão das lamentações com e sem fundamentos. Haverá momentos apaixonantes, e outros nem tanto. O autor lembra ser necessário, nos momentos onde nada a ser dito, ou falar sobre o assunto, necessitem de competências para poder enfrentar e analisar em conjunto a situação, podendo, assim, advir soluções para resolvê-lo.

e) Administrar crises ou conflitos interpessoais

Perrenoud (2000a, p. 90) lembra que conflitos existem e que a não existência implicaria em algo semelhante a um pastor e ovelhas, ou uma “sociedade na qual ninguém pensa, o que exclui a divergência”, o progresso. O autor (2000a, p. 91), destaca que “as competências profissionais mais específicas, [...], permanece dependente da maturidade, da estabilidade, da serenidade pessoais daqueles que a compõem”. Os conflitos não surgem somente da personalidade dos personagens, mas também por situações onde cada participante perceba uma ameaça, e não entrem em acordo. As divergências precisam ser trabalhadas de forma que não se tornem conflitos e, se necessário, a divisão do grupo não é uma solução ruim, ao contrário, dependendo da situação pode ser uma boa escolha. Estas divergências podem ser consideradas como competências atitudinal, e este tipo de competência refere-se à atitudes e valores, e visam na maneira como o aluno poderá interferir na sua realidade.

2.1.6 Utilizar novas tecnologias

Segundo Perrenoud (2000a, p. 125), os alunos estão crescendo em um universo de cliques e é necessário que o professor se atualize quanto a este aspecto, já que a tecnologia transforma a realidade em que vivemos.

a) A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um *savoir-faire* ou um simples meio de ensino?

Nos dias de hoje, é até comum que algumas escolas disponham de aulas de informática (não cabe aqui discutir a situação dos laboratórios de informática nem a carga horária nos mesmos) porém, há momentos em que o ensinado já foi ultrapassado. Mas não é o que é ensinado em si a maior questão dessa disciplina; é, segundo Perrenoud (2000a, p. 128),

o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Não necessariamente há a necessidade de ser alfabetizado primeiramente com o auxílio do livro didático: já possuímos vários meios de fazer todo este processo.

É necessário que o aluno da EJA saiba e compreenda como resolver seus problemas. Caso seu problema seja a escrita de uma palavra, que ele consiga saber como escrevê-la corretamente, ou ainda que saiba onde encontrar esta palavra escrita corretamente; se o problema dele for falar uma nova língua, que ele saiba onde e como aprender esta nova língua.

b) Utilizar editores de texto

Não somente os editores de texto, mas toda a diversidade que um computador tem para oferecer: imagens mais precisas, com melhores qualidades e possibilidade de aumentar seus tamanhos. Os dicionários *online*, por exemplo, mostram mais rapidamente a forma como cada palavra é escrita corretamente, sua explicação – se for verbo, sua conjugação – e se tiver dúvida sobre alguma palavra que define a anterior, ao clicar sobre a mesma temos a definição da nova palavra.

c) Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino

Assim como o tópico anterior, há programas – não necessariamente didáticos – que simulam situações que normalmente são descritas verbalmente por professores – ou demonstradas em laboratório, caso a escola o tenha – que, ao serem visualizadas pelos alunos, mostram riqueza de detalhes, a situação como um todo, o que enriquece ainda mais o estudo a ser realizado. Desta forma, conforme incita Perrenoud (2000a), os alunos terão meios e formas de perceberem como a informática pode auxiliar no nosso dia a dia, facilitando ainda mais o trabalho a ser feito.

d) Comunicar-se à distância por meio da telemática

Perrenoud (2000a) lembra a necessidade de não tornar os alunos dependentes da tecnologia, mas usufruir dela como uma ferramenta para facilitar a comunicação e expressão.

A comunicação por meio da telemática permite a aproximação dos distantes. Se comparada ao telefone, é melhor devido ao fato da possibilidade de visualização de imagens, e até mesmo da pessoa com a qual estamos conversando.

2.1.7 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Perrenoud (2000a, p.142) descreve a necessidade de mostrar claramente aos alunos o meio no qual vivemos, onde “a verdade, a justiça, o respeito ao outro, a liberdade, a não-violência, os direitos do homem e da criança, a igualdade dos sexos são, muitas vezes, apenas fórmulas vazias”. A miséria e a riqueza em abundância, os massacres e a busca pelo direito a vida estão presentes em todas as sociedades. Ao ter conhecimento destes, buscar-se-á, para o presente e para o futuro, uma sociedade mais humana e mais justa. Estas competências, quando mostradas aos alunos da EJA, os instiga ainda mais a querer e buscar mudar a realidade em que vivem. É somente quando o aluno abre os olhos quanto à estes aspectos que percebe o quanto era *cego*, o quanto não enxergava a realidade como realmente ela é. O autor menciona ainda os seguintes tópicos:

a) prevenir a violência na escola e fora dela

Ao se temer por segurança e visualizar violência, perde-se a naturalidade do aprender. Perrenoud (2000a, p.145) lembra que violência é também “a agressão à liberdade de expressão, de movimento, de comportamento”. Não se pode esquecer da violência doméstica, que também ocorre e precisa ser combatida, discutida, alertada.

b) lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais

Esta luta não se retém a ser contra o preconceito. Aqueles que sofrem o preconceito, seja por sexismo, racismo ou estereótipo, sentem-se excluídos da escola e do meio social onde a discussão e o respeito à opinião alheia devem ser muito mais importantes.

2.2 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA: AS COMPETÊNCIAS NA PERSPETIVA DA EJA

Perrenoud (2000b, p. 17, grifo do autor) alega que “as pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma *revolta* contra o fracasso escolar e contra as desigualdades”; e

complementa que este fato remete a uma urgência não medida de mudança, de renovação educacional, o que por vezes ocorre com pessoas interessadas em mudar a realidade dos alunos, mas sem fundamentos teóricos suficientes para que se mantenha a mudança. É importante salientar aqui, que o fracasso não é percebido somente no sentido escolar, mas como uma desconexão da escola com a sociedade.

É destacado pelo autor (2000b, p. 18) que o fracasso escolar é uma realidade fabricada pela escola, tida como “consequência de dificuldades de aprendizagem”, como falta de “conhecimentos e de competências”. O autor ainda defende que os desafios, as circunstâncias que cada indivíduo presencia e enfrenta não são exatamente iguais devido aos meios intelectuais e culturais que cada um vivenciou. Patto (1996) alega que existem algumas teorias para que ocorra o fracasso escolar: como a genialidade hereditária, a falta de aptidão e até mesmo a raça da qual provenha, conforme visto anteriormente.

Ao citar a educação brasileira, a autora (1996, p. 59, grifo do autor) aponta que, na Primeira República, meados da década de 20, a “teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: *em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas da dificuldade de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino*”, e complementa que “a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais recentemente se convencionou chamar de fatores *intra-escolares* do rendimento escolar”. A mesma autora (1996, p. 64) lembra que “a presença das teorias racistas na literatura brasileira começa a fazer-se sentir, segundo Moreira Leite, a partir de aproximadamente 1870”, quando se começou a citar os hábitos, linguagem e aptidões dos índios, dos negros e dos mestiços. A autora (1996, p. 73) lembra que os caboclos não tinham voz, e apenas restava aceitar o que os demais faziam ou determinavam; inclusive, cita que “o preconceito secular contra o negro e o mestiço, aplacado pela mistura recente com o sangue europeu, voltava-se então contra o caboclo, a quem não restava nada de positivo, nem mesmo a música”.

Perrenoud (2000b, p. 19, grifo do autor) lembra que, desde os mais remotos relatos, há informação de desigualdades sociais: cada um tinha pré-determinados seus limites, aspirações, e que “as hierarquias são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que *ordenam* os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica”. O autor também complementa alegando que o saber ler e escrever é visto com mais entusiasmo comparado ao momento em que um aluno consegue ler uma partitura musical. O aluno da EJA sente-se muito mais satisfeito em saber ler, escrever e contar, ao comparar com as competências e habilidades solicitadas nas aulas de Educação Física, por exemplo. Essa

satisfação se manifesta principalmente por ser através da palavra, do pensar, do refletir, que o aluno consegue perceber a mudança da realidade, e é mudar a própria realidade que o aluno da EJA busca nos bancos escolares. Isto se deve ao fato de a escola não ter liberdade suficiente para mudar o programa que a fundamenta; no entanto, o professor dispõe de certa autonomia durante suas aulas. Esta autonomia se mostra ao comparar turmas de diferentes anos de um mesmo professor: o mesmo opta pelos mesmos quesitos ao avaliar um aluno. Porém, o professor tem graus de exigência diferentes devido às experiências anteriores, sejam elas pessoais enquanto aluno, seja pelas experiências enquanto professor.

Para Perrenoud (2000b, p. 21, grifo do autor), “a escola tem o poder de fabricar hierarquias a partir de *quase* nada, em particular quando se estende às provas escolares, principalmente às provas padronizadas, certas técnicas psicométricas”. O autor acrescenta que o fracasso escolar existe pelo fato de a escola poder declará-lo. Alguns alunos experimentam o fracasso ao desenvolver uma brincadeira, mas a escola determina quem obteve êxito e quem fracassou. Um aluno de seis anos que adentra no universo escolar e não aprende a ler ao final do ano letivo é considerado um fracasso, e são vários os fatores que o levaram a isto, não somente as desigualdades extraescolares. De acordo com Perrenoud (2000b, p. 27), “convém matizar a teoria da indiferença às diferenças. Sempre há uma parcela de diferenciação, pelo menos no ensino obrigatório. Porém, nada garante que contribua para a luta contra o fracasso escolar”.

Segundo o autor (2000b), foi em meados da década de 60 que ocorreu a descoberta de que o fracasso escolar não era uma fatalidade, que havia uma forma de compensar o fracasso até então existente que, em troca, tinha uma desigualdade considerada *positiva*. Descreve, inclusive, que gêmeos univitelinos que frequentam as mesmas turmas ao longo dos anos escolares e não seguem, necessariamente, o mesmo caminho escolar. Este fato remete a pensar que, para lutar contra o fracasso escolar, não será somente necessária a individualização do ensino, mas dominar o percurso a ser traçado. Para tanto, o atual sistema de ensino é pobre e limitado de forma excessiva. Ao se deparar com esta situação, os personagens propõem *estruturas e formas de funcionamento pedagógicas* com a finalidade de pensar de outro modo, de *pensa de forma diferenciada*.

Perrenoud (1999, p. 71) alega que “o desafio de uma reforma do sistema educacional só será maior se ela beneficiar, prioritariamente, os alunos que fracassam na escola”. A maior dificuldade que a escola apresenta é proporcionar a mesma educação para os jovens em igualdade. Os alunos dotados de melhor capital cultural, que as famílias acompanham suas jornadas escolares – e as apoiam – seguirão seus caminhos, enquanto

aqueles que têm maior dificuldade revelarão a verdadeira transformação proporcionada pela mudança. Se antes não era visto como algo ruim, hoje o fracasso escolar maciço é visto como o fracasso também da democratização do ensino. E os alunos que fracassaram na escola regular acabam procurando a EJA para encerrar seus anos escolares. E o autor (1999, p. 71) corrobora, lembrando que “o fracasso leva alguns estudantes para carreiras menos exigentes”, que são levados para a vida profissional ou para o desemprego. E são estes alunos que fracassaram anteriormente que, na busca por uma qualidade de vida melhor, na busca por uma ascensão, encontram na EJA uma esperança. Para uma pedagogia efetivamente combater o fracasso escolar é necessário que se tenha clareza quanto ao que o aluno encontrará na sociedade. O método mais sábio para determinar aquilo que o aluno efetivamente irá encontrar na sua rotina é a investigação. Algumas competências só são desenvolvidas quando trabalhadas em grupos. O processo é enriquecido quando os professores em parceria trabalham a mesma competência em disciplinas diferentes.

Difícilmente o processo trará avaliações padronizadas, pois é percebido que o *feedback* do processo é mais rico em detalhes e possibilidades de aperfeiçoamento. O professor acabará avaliando o aluno quanto ao que ele produziu e o quanto produziria se fosse classificado como competente. Perrenoud (1999, p. 78, grifo do autor) alega que, na “educação dos adultos, a observação em situação é completada levando-se em consideração *portfólios* que reúnem obras ou vestígios de atividades acumuladas em um período maior, que atestam competências por meio de certos produtos seus”, como relatórios, dossiês e obras dos alunos.

É lembrado por Perrenoud (1999, p. 79) que “a escola seleciona e fabrica o fracasso, com frequência, de maneira a esconder seu próprio fracasso”, e que um exemplo deste é a atitude tomada pela escola quanto aos alunos que efetivamente não aprenderam a ler: nada além de impor que repitam novamente aquele ano escolar. Para que as competências sejam desenvolvidas é necessário que não se pare com as tentativas, com a sua construção até que se alcance o aprendizado.

Perrenoud (1999, p. 80, grifo do autor) alega ao tratar com “*indiferença para com as diferenças*” agrava e participa da fabricação do fracasso escolar, das hierarquias existentes na sociedade. Os alunos aprendem lendo, fazendo, refletindo, e é necessário que se dê meios de forma que estes atos permitam que desenvolva a competência almejada. O processo de resolução de problemas sempre irá beneficiar os favorecidos, pelo fato de estes terem um instinto prévio para observar o intrigante, para fazer boas perguntas, para assumir a liderança, e para aquilo que for necessário para resolver o problema. A heterogeneidade de um grupo

que realizasse uma atividade com níveis de tarefas diferentes poderia diminuir essa indiferença às diferenças.

É imprescindível a indagação sobre o que será importante lembrar após esquecer os saberes dos programas escolares, que esta resposta remete à competência a ser desenvolvida, que este fato faz gerar meios de mobilizar, atualizar, extrapolar ou produzir informações necessárias e interessantes. “A competência é uma capacidade de produzir hipóteses”, segundo Perrenoud (2000b, p. 69).

A educação é processo nunca terminado, é processo permanente de libertação. Ao problematizar a realidade, o homem passa a ver os condicionamentos da situação como desafios que devem ser superados, como limites criados pela ação dos homens e, portanto, procura o que é possível fazer para modificar a situação (JANNUZZI, 1979, p. 32).

O aluno, não só da EJA, deve levar para casa principalmente as operações mentais realizadas para resolver seu problema. Os conteúdos aprendidos no ambiente escolar muitas vezes são esquecidos logo após terminar o currículo pré-disposto. A competência, quando desenvolvida, faz com que o aluno tenha meios para resolver seu problema, para sanar sua dúvida, sua inquietação, e saber solucioná-lo, saná-lo é que faz o aluno e, posteriormente, o trabalhador, competente.

3 O FAZER DIDÁTICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Este capítulo abordará a escola estudada, seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e planos de aulas fornecidos pelos professores que atuam nesta instituição, confrontando-os com a referência teoria das Pedagogias Cognitivas explicitadas no capítulo 2. Os documentos não serão referenciados para que se possa manter o anonimato da específica escola e dos respectivos professores.

3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A instituição escolar escolhida dispõe de filiais em todo o Brasil, que contemplam o Ensino Fundamental, Ensino de Jovens e Adultos e Educação Continuada. A instituição estudada neste trabalho está localizada na cidade de Tubarão – Santa Catarina, são 13 os professores que atuam na EJA e lecionam para aproximadamente 700 alunos. Compõe o quadro de funcionários, ainda, uma Supervisora Escolar, uma Secretária Escolar, uma Mobilizadora e uma Auxiliar de Apoio à Gestão. As turmas são formadas por aproximadamente 30 alunos, os quais cursam uma única disciplina por vez. As aulas ocorrem duas vezes na semana, por duas horas consecutivas, ou uma vez na semana com duração de quatro horas também consecutivas.

Esta instituição é de direito privado, afirma ser sem fins lucrativos e é gratuita para os alunos que a frequentam. Além de contribuir para o desenvolvimento do estado onde está inserida, os serviços prestados tendem a proporcionar maior qualidade de vida aos beneficiários deste serviço.

O projeto político pedagógico aqui analisado desta respectiva instituição destaca que a educação possibilita o acesso ao conhecimento e que promove o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas de crianças, jovens e adultos, para que as empresas e o cidadão cresçam de forma sustentada. Presta serviços por meio da oferta de Educação Básica, com ênfase na Educação de Crianças, Educação de Jovens e Adultos e Educação Continuada. Porém, vamos nos ater, neste documento, à Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Segundo o PPP, a EJA desta instituição alicerça-se nos princípios educativos de Paulo Freire, originados na década de 40, no início do movimento de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco. No estado de Santa Catarina, foi implantada a primeira filial somente no ano de 1999. Todas as filiais têm como objetivo elevar a escolaridade básica dos

trabalhadores a fim de compatibilizá-la com a realidade econômica, tecnológica e mudanças proporcionadas pelo mercado de trabalho.

3.2 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo este PPP, é expressivo o número de pessoas analfabetas e daquelas que não terminaram seus estudos em tempo hábil aqui no Brasil.

A quantidade de pessoas interessadas em retomar seus estudos no estado de Santa Catarina também é expressiva. Estas pessoas tem a finalidade de permanência, melhoria ou aspiração a um novo emprego, melhores condições e ainda qualidade de vida. O Censo de 2013 apresenta que 3.772.670 pessoas se matricularam na Educação de Jovens e Adultos no referido ano. A tabela 2, indicada abaixo, demonstra em porcentagem a quantidade de alunos matriculados quanto aos seus respectivos sexos.

Tabela 2 – Porcentagem de alunos matriculados na EJA 2013

Porcentagem de alunos matriculados na EJA 2013	
Sexo	
Homens	Mulheres
49, 86%	50,13%

Fonte: CENSO 2013.

Para que o aluno consiga os objetivos, é defendido pela escola que sejam desenvolvidas competências e habilidades.

O documento analisado afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve ter, como princípio, que aprender é saber realizar atividades, solucionar problemas, que conhecer é compreender as relações entre o objeto e o sujeito, entre o conhecimento e o sujeito, é atribuir significado às coisas, aos objetos e às situações, onde sempre se leve em conta o atual e o explícito, e também o passado, o possível e o implícito.

Becker (1999), ao descrever a pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico, alega que a relação sujeito e objeto, no caso o aprendiz com o que será descoberto, precisa de todo o conhecimento até então construído para conseguir realizar uma síntese que se refaz a cada novidade. Mizukami (1986) lembra que o aprender implica em

assimilar objetos a esquemas mentais. O ensino precisa se basear no erro onde, através dele, o aluno não desista e insista em uma resposta, em uma conclusão. Precisa basear-se na pesquisa, na tentativa de solucionar o problema, na investigação. O ponto central de todo o aprendizado ocorre no processo pelo qual ele ocorre, e não pelos produtos da aprendizagem. Já Piaget (1982, p. 37) afirma que “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras” ou, ainda, é assimilar o real reestruturando as estruturas de pensamento. É organizar o real em ato ou pensamento, e não somente copiá-las, reproduzi-las.

A opção teórica está fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, compreendendo “[...] que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (HENTZ, Paulo. In: Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p. 07). Na PCSC, Hentz ainda lembra que esta abordagem percebe o ser humano como social¹² e histórico, que estes fatos ocorrem, pois os homens produzem suas próprias histórias em conjunto. Acredita que o conhecimento produzido é patrimônio coletivo, já que ocorre através das relações, das interações; não pertence a poucos, mas deve ser difundido, partilhado entre todos os seres humanos. E por acreditar no fato anteriormente citado, opta por um enfoque histórico-cultural de aprendizagem.

Cabe, aqui, lembrar que a nomeação da teoria não está explícita no texto do referido documento. Podemos inferir que a organização didática parte do pressuposto teórico cognitivista.

Diante desta perspectiva de educação, o processo de ensino-aprendizagem está consubstanciado nos pontos e aspectos descritos a seguir.

a) a escola afirma buscar ser uma Escola de qualidade¹³, organizada para que funcione bem em seus múltiplos aspectos.

b) apresenta a visão de aluno como um sujeito inserido no contexto histórico, capaz de agir e refletir sobre o mundo objetivando transformá-lo.

Mizukami (1986) assegura que a abordagem cognitivista parte do pressuposto que há interação entre homem e mundo, e o conhecimento é considerado produto da interação entre sujeito e o objeto, entre o homem e o mundo. O indivíduo é considerado um ser em aprendizagem no qual o núcleo de todo o processo de desenvolvimento é um procedimento

¹² O ser humano é visto como social, pois vive em sociedade, em comunidade.

¹³ O termo *escola de qualidade* não deve ser confundido com as Teorias Tecnicista ou da Qualidade Total. A escola adota esta expressão tentando indicar ao leitor que forma profissionais que detenham qualidade de trabalho superior, que facilmente sejam inseridos, tanto no mercado de trabalho quanto socialmente.

progressivo, em constantes aprendizagens e reestruturas que nunca estão em processo final, completo ou acabado.

c) tem a visão do papel do professor que orienta, facilita e faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, com autoridade competente.

Mizukami (1986) lembra que, durante as aulas, o professor deve focar em trabalhos em equipe, pois é neste tipo trabalho que o aluno realiza trocas necessárias com o meio em que vive, ao qual pertence. A interação social ocorre aos grupos, e o trabalho em grupo não deve ser visto como somente uma socialização do indivíduo, mas uma possibilidade de *equilíbrio*, de aprender e apreender. É no trabalho em grupo que ocorrem as discussões essenciais para o desenvolvimento mental e individual do ser humano, já que é neste momento que ele, ao socializar, consegue expor seus pensamentos, suas relações, e percebe se elas fazem, ou não, sentido. O professor precisa, nestes momentos, incentivar o respeito mútuo, a troca de informações, o respeito à diversidade de opiniões e pontos de vista, e a cooperação, que é uma das parcelas da base da autoridade. Os momentos em sala de aula precisam sempre provocar inquietações nos alunos, desequilíbrios, de forma que faça o estudante buscar uma solução, uma resposta.

d) os conhecimentos selecionados *que* mantém estreita relação com as experiências vividas pelo aluno, o que permite o estabelecimento de relações entre a vida cotidiana e a apropriação do saber científico produzido socialmente.

Mizukami (1986, p. 63-64) afirma que, “para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizado por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo”. A epistemologia genética estuda o processo pelo qual o sujeito passa para formar o conhecimento; ela não foca somente nas etapas, mas também nos sucessivos processos de conhecimentos e reconhecimento ocorridos no processo de aprendizagem.

É destacado por Mizukami (1986) que Piaget admite que existam, ao menos, duas fases no processo de aquisição do conhecimento: a Exógena e a Endógena. A primeira é a fase da cópia, enquanto a segunda é a compreensão, as combinações que o sujeito faz de forma que tenha conseguido resolver um problema. O conhecimento não necessariamente ultrapassará ambas as fases: pode ser que o aluno não consiga a compreensão, realizar combinações necessárias, e acaba ficando nas cópias e repetições. No entanto, o verdadeiro conhecimento só se embasa no segundo momento. Esses termos podem ser complementados aos de Anastasiou (2003), quando esta fala de aprender e apreender: este último significa

agarrar, internalizar, enquanto aprender é reter na memória. Em outras palavras, na primeira fase o aluno retém, copia para, em seguida, reter na memória, compreender, e efetivamente aprender.

Mizukami (1986) ainda esclarece, que para Piaget, no construtivismo interacionista, que o novo nasce do velho, que se assimilam esquemas anteriores com novos, gerando o conhecimento em si. Ou seja, a criança já conhece o mundo de acordo com as suas percepções, suas experiências, e cada vez que se depara com o novo, assimila novos esquemas, de forma que façam sentido com aquilo que já sabem, conhecem, aprenderam. Porém, sempre há algo novo durante esse processo, como uma condição nova, e para que tal conhecimento possa fazer sentido e ser efetivamente aprendido, se faz necessário tornar as estruturas do comportamento por momentos mais complexas, mais móveis, ou até mais estáveis, onde a criatividade é realizada em aspectos sensório-motor, verbal e mental.

O desenvolvimento humano, na perspectiva de Piaget, ocorre através de maturações, de complexificações biológicas ligadas ao sistema nervoso. Ocorre ainda pelas experiências físicas e lógico-matemáticas, pelos reflexos hereditários, ou pela estimulação e imposição do meio externo, como regras, signos da sociedade, pelas interações entre o grupo de indivíduos ao qual este ser pertence. Pode ocorrer, inclusive, por equilíbrios processados nas reestruturações.

O mundo precisa ser reinventado pela criança para que, no processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimento, consiga ter diferentes explicações casuais da realidade, para que, ao longo do processo, consiga compreendê-lo.

O desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo diferem-se no momento em que o próprio indivíduo tem seus processos intuitivos, que até então eram formas de pensamento, aplicados no mundo físico. É neste momento que a Matemática se faz essencial, já que consegue ser inteiramente dedutiva.

e) a metodologia *que* está pautada na interação do aluno com o conhecimento, através da ação mediadora do professor.

Mizukami (1986) lembra que as interações de desenvolvimento da inteligência devem priorizar situações sociais. Lembra, inclusive, que o aprender implica em assimilar objetos a esquemas mentais. O ensino precisa utilizar o erro como mais uma ferramenta de aprendizagem, a pesquisa, a tentativa de solucionar o problema, a investigação, pois o ponto central de todo o aprendizado é o processo pelo qual este ocorre, e não pelo produto que a aprendizagem gerou.

A aprendizagem pode ser claramente percebida quando o aluno consegue elaborar o seu conhecimento. E esta mesma aprendizagem é referente aos processos mentais ocorridos através de suas pesquisas, de suas tentativas, de sua investigação.

Desta forma, o ensino é uma organização dos dados da experiência, e deve levar, de forma progressiva, ao desenvolvimento das operações mentais, da formação de hábitos, da fixação de uma ação.

f) a avaliação considera essencialmente a apropriação dos conceitos científicos e sistematização crítica dos conhecimentos.

Mizukami (1986) lembra que a avaliação, neste tipo de abordagem, implica em verificar se o aluno já conseguiu fazer ligações, noções, conservações, operações, relações, entre outros, entre o que já conhecia com o novo. O rendimento pode vir a ser avaliado conforme a aproximação de uma norma qualitativa anteriormente pretendida, que se podem dar através de reproduções livres, expressões próprias, explicações práticas ou casuais. O controle deve estar embasado em diversos critérios que possibilitem a assimilação e aplicação em situações práticas.

Através de aspectos como esses o aluno é constantemente desafiado, ou ainda estimulado¹⁴ a desenvolver habilidades e competências¹⁵ para o enfrentamento dos problemas e situações decorrentes das rápidas transformações pelas quais o mundo passa. Em uma articulação entre a cultura local e a cultura global, são respeitadas as múltiplas linguagens, e entendida a aprendizagem como um processo contínuo que se efetiva ao longo da vida de cada sujeito.

Conforme indicado acima, Perrenoud (1999) entende competência como a capacidade de agir de forma eficaz, apoiada em conhecimentos, mas sem estar limitada a estes, podendo e conseguindo buscar novas soluções, novas respostas. Porém, neste trabalho, as teorias de Piaget, Vygostky¹⁶, Paulo Freire e Perrenoud são vistas como parte e complemento da teoria cognitivista, já que apresentam uma mesma Matriz Epistêmica.

Nesta escola, a EJA oportuniza o acesso e a continuidade de estudos sob a forma a Distância. O estudo em si não se refere a somente um autoestudo, pois a escola oferece

¹⁴ Este termo é próprio do Tecnicismo Pedagógico, no qual, sempre que o aluno chegasse próximo à resposta esperada, ou à resposta esperada em si, recebia estímulos positivos, como elogios, notas boas, mas caso a resposta fosse oposta ao esperado, o estímulo seria negativo.

¹⁵ O termo *habilidades e competências* é próprio da Pedagogia das Competências, que foi proposta/elaborada por Perrenoud.

¹⁶ Pensador e cientista bielo-russo descreveu o conceito que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre através de interações sociais e suas condições de vida. Este também tem fundamentos na Teoria Cognitivista.

possibilidades diferenciadas de ensino-aprendizagem. A referida escola possibilita a flexibilidade na organização tanto do tempo quanto do espaço, já que é utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Este possibilita a flexibilidade de recursos metodológicos e técnicos variados, e que a última tecnologia seja usada e disseminada. Também possibilita interatividade com e entre alunos e professores, além do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, momentos presenciais obrigatórios que são determinados para atividades afins e avaliação.

O próprio documento delimita que os alunos, durante o processo de aprendizagem, devem desenvolver as competências indicadas a seguir:

1. Competências básicas: ler, escrever, saber matemática, falar com clareza e ouvir com atenção para enfrentar o dia a dia e as exigências do mundo do trabalho;
2. Competências cognitivas: pensar criativamente; tomar decisões e resolver problemas;
3. Competências qualitativas: responsabilidade individual, sociabilidade, integridade de caráter, saber trabalhar em equipe, ser cooperativo, atuar de forma sustentável e ser proativo.

De forma geral, podemos perceber que as competências qualitativas aqui descritas são as competências atitudinais descritas por Perrenoud como fundamentais. E estas competências descritas pela instituição escolar se encaixam nas descritas por Perrenoud, mesmo sendo escritas em outras palavras em outros termos.

A referida escola entende por *Habilidades* a capacidade adquirida por alguém, associada a uma ação física ou mental, é o saber fazer. Já *Competências* a escola compreende como um conjunto de habilidades associadas para a realização harmônica de uma função específica.

É no momento de transversalização¹⁷, nas interações ocorridas em sala de aula, que pode ser visto na concepção entre os processos formais de aprendizagem e os processos informais. E é em meio a este momento que a educação é tida como condição determinante para que os homens e as mulheres possam, de acordo com o Projeto Político Pedagógico desta escola:

- a) compreender as mudanças que estão ocorrendo no mundo no que tange aos aspectos econômicos, tecnológicos, políticos e culturais;

¹⁷ Este é um movimento em que ocorre a relação entre o sujeito e o objeto, quando o sujeito tem acesso ao objeto e passa a estudá-lo.

- b) desenvolver habilidades, competências, conhecimento e qualificação técnica que possibilitem a flexibilidade para atuar em diferentes ramos de atividades;
- c) desenvolver um perfil profissional em que predominem características relacionadas à autonomia, criatividade, criticidade e cooperação, as quais compõem o conjunto das competências essenciais para que este cidadão enfrente os desafios que estão emergindo na sociedade;
- d) identificar, interpretar e agir sobre as informações disponíveis;
- e) atuar na sociedade de maneira consciente, crítica e coerente;
- f) participar das mudanças sociais mais amplas, assumindo eficazmente seu papel nessa sociedade;
- g) ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Ao destacar seus objetivos enquanto instituição escolar, esta escola apresenta os seguintes objetivos educacionais:

- a) possibilitar espaços de reflexão e de aprendizagens, relacionando a teoria com a prática no ensino dos conteúdos/conceitos de cada disciplina;
- b) contribuir para o desenvolvimento e a ampliação da consciência crítica do aluno, da sua compreensão sobre os fundamentos científico e tecnológicos dos processos produtivos;
- c) estimular o aluno para que aprenda a gerenciar as informações disponíveis e construa um perfil dinâmico, autônomo, cooperativo, crítico e criativo, possibilitando sua intervenção no mundo que o cerca;
- d) respeitar a diversidade cultural e as características dos alunos;
- e) promover a valorização profissional do aluno, sua inserção produtiva e o efetivo exercício da cidadania;
- f) desenvolver atitudes que contribuam com a qualidade de vida das pessoas;
- g) desenvolver a cultura empreendedora, o senso de sustentabilidade e as noções de responsabilidade social;
- h) desenvolver processo de educação abrangente, transcendendo a Escola e integrando-a no seu contexto social mais abrangente;
- i) articular a Escola com a comunidade, vinculando a educação com o trabalho;
- j) reconhecer e considerar as vivências pregressas, acadêmicas ou não para a continuidade de estudos;

k) possibilitar ao educando a socialização do conhecimento, aliada à modernização tecnológica, condizente com as exigências da sociedade contemporânea;

l) valorizar o papel do cidadão como agente crítico de transformação social a partir de valores éticos, sociais e culturais.

Podemos perceber que, conforme o referencial teórico contido nos primeiros capítulos deste trabalho, estes objetivos correspondem a concepção Cognitivista, sobre a qual Mizukami (1986, p. 59) afirma que, embora se note a preocupação com relações sociais nesta teoria, “a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las”, além de que o aluno tenha uma consciência crítica e compreenda os processos produtivos tanto tecnológicos quanto científicos.

3.3 CURRÍCULO

O documento indica como os professores devem trabalhar o currículo com a visão coerente com o paradigma emergente¹⁸, partindo do princípio da interdependência existente entre os fenômenos da natureza, reconhecendo a interação, a ação do sujeito com os outros, com os objetos, constituindo-se um currículo em ação, permanentemente discutido com o que acontece nos momentos de ensino e de aprendizagem.

Paradigma emergente é um termo que tenta localizar, no tempo, o movimento ocorrido no início do século XX, da mudança paradigmática de produção do conhecimento, da reflexão, da crítica, da sociedade que estava surgindo.

O PPP da referida escola compreende que o aluno é sujeito de sua aprendizagem, que é importante a realização de trabalhos interdisciplinares, do respeito às pessoas quanto ao seu ritmo de aprendizagem. Becker (1999) alega que, para que o conhecimento seja produzido, é necessário que o aluno consiga assimilar aquilo que manipula, além de conseguir responder sozinho àquilo que o perturba.

3.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta escola apresenta sua proposta pedagógica e indica que sua especificidade metodológica visa a garantir o desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma

¹⁸ Este termo se refere ao movimento de reestruturação dos referenciais de homem e mundo no início do século XX. Neste movimento, o conhecimento torna-se a principal moeda de troca de um indivíduo.

coletiva e individual, com o foco nas inter-relações sociais, considerando a produção, a história e a cultura de cada um.

O aluno é concebido como sujeito de aprendizagem, em uma perspectiva crítico-reflexiva, e o professor, como mediador do conhecimento historicamente produzido, é articulador e contextualizador da ação pedagógica. Como já indicado, entende-se que esta Teoria tem seu fundamento na Teoria Cognitiva, seus termos e conceitos específicos não serão discutidos neste trabalho pois este não é o objetivo deste trabalho.

O professor, comprometido com o processo de aprendizagem, ensina o aluno a *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a compreender o outro, aprender a dar sentido à informação, aprender a enfrentar as situações de mudanças*, conforme indica o documento UNESCO/1996, coordenado por Jacques Delors.

Na prática educativa, o professor tem como princípios pedagógicos os mesmos estabelecidos para a Educação Básica no ensino regular; ou seja, para o Ensino Fundamental, a Resolução nº 02/1998/CEB/CNE, que destaca os seguintes itens:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de 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.

O Ensino Fundamental de primeira etapa é desenvolvido somente na modalidade presencial, enquanto que, para este nível equivalente do 6º ao 9º ano, é utilizada a modalidade a distância. Em ambas as organizações didáticas são assegurados os conteúdos programáticos e curriculares correspondentes aos mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação. Os alunos recebem uma cópia na forma impressa, que também é disponibilizada no ambiente virtual, dos conteúdos programáticos e curriculares. A estrutura organizacional está definida em módulos de estudo, que correspondem a cada uma das disciplinas, de acordo com calendário pré-estabelecido pela instituição.

I) Ensino Fundamental I Etapa (1ª a 5ª série/fase) – ensino presencial

Para esta etapa são oferecidos quatro dias letivos semanais, sendo 3 obrigatórios, com carga horária diária de 3 horas aula, totalizando 9 horas aulas semanais. O quarto dia fica disponível a recuperações, tira-dúvidas, orientação pedagógica, entre outras necessidades. O

aluno tem disponível um caderno de temas e um de orientação, atendendo todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O curso dura até 36 meses, possibilitando a reclassificação do aluno conforme seu desempenho.

II) Ensino Fundamental II Etapa (6ª a 9ª série/fase) e Ensino Médio – ensino a distância.

A metodologia de ensino a distância prevê momentos presenciais obrigatórios, duas vezes por semana, com duração diária de 2,5 horas aula, o que totaliza cinco horas aulas semanais.

A duração do curso é de até 25 meses, podendo a conclusão da primeira etapa ser em menos tempo, face aproveitamento de estudos e conhecimentos anteriores. São disponibilizados 24 livros para o Ensino Fundamental II Etapa e, para o Ensino Médio, 27 livros, de acordo com os componentes curriculares.

Os encontros presenciais obrigatórios envolvem grupos de no máximo trinta alunos. O número máximo de alunos se dá para que o professor consiga efetivamente fazer a mediação entre o aluno e o objeto, o sujeito e objeto. Os professores habilitados por disciplina mediam e tem a finalidade de contribuir para que o aluno aproprie-se de forma significativa do saber que é sistematizado pela escola. Os professores também devem orientar o aluno de que o AVA deve ser utilizado no momento de estudo a distância

Além dos livros didáticos, também são possibilitados contatos com outros materiais, meios e recursos tecnológicos para garantir a aprendizagem, quais sejam: AVA, revistas, jornais, textos diversos, vídeos, televisão, DVD, CD-ROM, softwares educativos, Internet, livros paradidáticos.

As atividades presenciais e a distância são estabelecidas considerando o cronograma e o calendário do curso previamente determinados a partir da Matriz Curricular, organizada por etapas, conjunto de disciplinas e com cargas horárias correspondentes. No período de integração, os alunos recebem as orientações e, em conjunto e por disciplina, alunos e professores determinam a prioridade dos conteúdos a serem aprendidos, planejam os encontros com momentos para estudos em grupo, individuais e para avaliação da aprendizagem. Desta forma, o professor possibilita o desenvolvimento da atitude crítica diante da realidade, no intercâmbio entre os próprios alunos.

Esta proposta possibilita que sejam desenvolvidos os seguintes aspectos:

1. Interatividade entre professor-aluno e aluno-aluno;
2. participação/intervenção do aluno na construção do conhecimento;

3. expressão e confrontação da subjetividade de cada aluno, o que supõe lidar com as diferenças na aprendizagem;
4. valorização das experiências e conhecimentos anteriores dos alunos;
5. utilização de equipamentos e recursos didático-pedagógicos;
6. avaliação durante processo, permitindo ao aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento;
7. construção ou recuperação da identidade de jovens e adultos.

A dinâmica enfatiza a real interação, com a participação de todos os alunos, a mediação do professor explorando suas vivências, experiências e potencialidades, respeitando suas carências, diferenças e ritmos próprios de aprendizagem, articulando os conhecimentos com as demais áreas, sempre valorizando o crescimento de cada aluno.

Nestes momentos são proporcionados: aulas expositivas e dialogadas, trabalhos em grupo, elaboração e reelaboração de textos desenvolvendo a oralidade, debates, filmes relacionados aos conteúdos desenvolvidos, apresentação de pesquisas e relatórios, dramatizações, soluções e correções de exercícios, palestras, visitas de estudos, avaliações e outros.

No aspecto de aulas expositivas e dialogadas, caso o professor venha a excluir o aluno da possibilidade de diálogo, volta-se à abordagem tradicionalista, na qual o aluno aprende por repetição.

3.5 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Nesta escola, a Educação Básica, que é constituída pelos ensinos fundamental e médio, é desenvolvida com a utilização de proposta curricular e de materiais didático-pedagógicos contextualizados ao setor industrial.

O material é constituído por oito livros que orientam os professores e supervisores no desenvolvimento de atividades direcionadas a um setor industrial ao qual a turma pertença. Este material serve de complemento e utilizado juntamente ao AVA, ao livro didático e demais materiais utilizados pelo professor da disciplina.

“Os currículos são livros”¹⁹ divididos em capítulos voltados às situações que promovam o desenvolvimento de competências elementares, concernentes à educação básica e de competências específicas, relacionadas aos setores produtivos industriais em que se atua.

3.6 AVA – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A escola conta, no seu processo educativo, com o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, por entender que as tecnologias são consideradas instrumentos mediadores para a produção e elaboração do conhecimento.

Um AVA caracteriza-se pela presença digital virtual dos sujeitos envolvidos no processo educativo, interagindo em um ambiente propício para tal, não necessariamente ao mesmo tempo. O AVA promove o acesso a diferentes informações, a novas modalidades de busca, de interação de diálogo, cooperação; ao mesmo tempo é provocador e instigador quanto à ampliação do conhecimento.

A presença no AVA resume-se por meio da interação textual através de bate-papo, mensagens, e-mails, espaço colaborativo, entre outros, que não necessitem obrigatoriamente de um mesmo espaço físico ou hora marcada.

Os alunos regularmente matriculados recebem um *login* – uma sequência numérica para poder acessar o sistema – e uma senha padrão que pode ser trocada em seguida. O aluno tem o auxílio do professor ao longo da disciplina.

A estrutura e organização das turmas no AVA é feita pela secretária escolar de cada polo. Nas turmas são matriculados os alunos, cadastrados os professores, supervisor do polo e coordenador do curso para que se consiga realizar o apoio pedagógico em todas as turmas. Neste mesmo ambiente há o livro didático em formato digital, o aluno tem acesso às avaliações, atividades, fóruns, vídeos, e demais formatos e componentes virtuais que o professor utilize.

O AVA emite relatórios dos acessos dos alunos e das ferramentas que utilizou, o que indica ao professor quais ferramentas os alunos possuem maior afinidade ou dificuldade, podendo, em seguida, fazer a mediação e motivação para a participação e utilização das ferramentas.

¹⁹ Esta instituição nomeou Currículo Contextualizado uma coleção de oito livros que apresentam situações que ocorrem em cada segmento industrial relacionadas aos conteúdos escolares.

3.7 PROCESSO AVALIATIVO

A escola concebe a avaliação como um elemento do processo de ensino aprendizagem no qual a avaliação deve oferecer subsídios necessários para o encaminhamento de novas ações que estimulem a aprendizagem do aluno, que ampliem seu potencial, e que oportunizem seu permanente crescimento, promovendo-o como cidadão.

Luckesi (2011) defende que há diferença entre o processo de avaliar e o de examinar. Examinar o que o aluno aprendeu consiste em classificar e em realizar uma seleção do aprendizado do aluno, enquanto avaliar remete a um diagnóstico, a uma inclusão.

A avaliação constitui ações coordenadas que tenham como objetivo descobrir informações referentes àquilo que o aluno já aprendeu, e a forma como foi aprendido. Diante deste fato, a avaliação é considerada momento e elemento de reflexão para o professor sobre sua prática. É através da avaliação que o professor deve intervir, modificar e melhorar sua prática.

O PPP escolar ainda indica que a avaliação é um processo contínuo e constante, que ocorre em todos os momentos da prática pedagógica: no primeiro momento como um meio de diagnosticar, detectar competência e dificuldades. De indicar também os conhecimentos prévios e capacidades para o novo e fornecer subsídios para o planejamento do professor.

A avaliação assume, neste processo, a função formativa, reguladora e somativa. Formativa e reguladora por conseguir adaptar as necessidades do ensino de forma que interceda e ajuste as situações. Somativa por identificar o grau de domínio dos objetivos propostos, o que permite o juízo em relação aos seus progressos nas diferentes etapas do processo.

A avaliação da aprendizagem deve ser realizada no decorrer do ano letivo, além de considerar o processo de aprendizagem quanto ao resultado obtido, de forma que seja contínua, progressiva, cumulativa e global.

Luckesi (2011) lembra que a avaliação por vezes pode ser elaborada como uma ferramenta de ameaça, ou ainda um meio de forçar os alunos a participarem das atividades, ou como ferramenta de disciplinamento, o que muitas vezes provoca medo nos alunos. Mas afirma que esta mesma avaliação deveria ser elaborada no sentido de construir com os educandos, e nos educandos o conhecimento, a competência, a habilidade, que propiciam o seu desenvolvimento, o seu aprendizado.

A avaliação não deve ser realizada em um único momento, mas continuamente durante o processo de aprendizagem. Luckesi (2011) lembra que a avaliação se torna somente uma verificação quando busca resultados parciais ou finais, que a mesma necessita ser um diagnóstico da qualidade de resultados, sejam eles intermediários ou finais.

É necessário que a avaliação na EJA seja voltada para o aprender a aprender, a saber pensar, refletir, criar, inovar e construir o conhecimento.

Para Luckesi (2011), é através do planejar que se consegue estabelecer quais são os meios necessários para atingir o objetivo que, no caso, é planejando a avaliação como um diagnóstico da qualidade de resultados que se consegue desenvolver uma avaliação que permita o desenvolvimento e aprendizado do aluno.

O documento analisado ressalta que os fatores acima citados requerem uma tomada de decisão quanto às possibilidades da adoção de práticas avaliativas que sejam de acordo e comprometidas com a construção de um espaço democrático de conhecimento.

A tomada de decisão deve considerar a superação das práticas avaliativas que tem caráter excludente e seletivo, que focam na reprovação e evasão escolar.

Luckesi (2011, p. 51) descreve que a avaliação “da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados”, quando a mesma deveria propiciar o direcionamento da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

A avaliação deve ser inclusiva, dinâmica e construtiva, deve contemplar a verificação das competências e das aprendizagens ocorridas em atividades presenciais, extraclasse, a distância, além de considerar uma recuperação paralela, e não se restringir somente à aplicação de avaliações.

3.7.1 Sistema de Avaliação Escolar

A avaliação é um dos elementos que caminha ao lado do processo de aprendizagem, além de indicar a necessidade e a possibilidade de replanejamento, a reflexão do processo educacional.

A escola em si optou por adotar Portfólios de Avaliação. Os Portfólios são pastas para arquivar amostras das produções dos alunos. Neste processo, o aluno é incentivado a realizar uma autoavaliação do período indicado.

No momento a distância, o professor dispõe de vários meios para mediar o aprendizado dos alunos, e o conjunto dessas produções indica o desempenho de cada estudante, fator que extrapola a emissão de uma nota.

3.7.2 Avaliação por disciplina

A escola aqui destacada opta por proporcionar uma disciplina por vez ao aluno, por isso a avaliação ocorre por disciplina.

O documento norteador ressalta que, no ensino a distância, cada disciplina deve conter no mínimo duas avaliações presenciais e duas a distância, e também a auto avaliação do período.

Ao mesmo tempo em que este documento assume a não restrição de aplicações de avaliações, limita aqui o número mínimo delas.

O referido documento descreve que cada avaliação presencial deve conter, no mínimo, 30 questões, de forma que inclua perguntas dissertativas e objetivas, sempre com o objetivo de tornar este processo também uma oportunidade de aprendizagem para os alunos. Estas avaliações poderão ser originadas através do banco de questões, ou ainda podem ser desenvolvidas pelo professor, de acordo com cada turma e disciplina, e o andamento das atividades.

Neste momento, ao indicar como o professor deve proceder, o PPP apresenta um engessamento característico da abordagem tradicional, já que limita ao professor realizar 2 provas – ao limitar a quantidade e tipo de questões, a avaliação passa a ser uma prova onde o aluno reproduz aquilo que o professor ou o autor disse.

As avaliações EADS devem ser realizadas conforme as ferramentas disponíveis e escolha do professor, mas os docentes são orientados a utilizar das mais diversas formas de atividades avaliativas que o sistema EAD possibilita.

As autoavaliações podem ser realizadas tanto nos momentos presenciais quanto no AVA.

É com essas avaliações que os professores percebem as dificuldades e o desempenho de aprendizagem dos alunos.

Ao final dos estudos da referida disciplina, o professor deve elaborar um parecer descritivo que contenha a avaliação global do aluno, onde a competência de atribuir notas ao estudante é exclusivamente do professor.

As avaliações EADS e presenciais têm pesos diferentes. A presencial corresponde a 60% da nota final, enquanto a EAD corresponde a 40% dela.

Sabendo que o ensino desta instituição se intitula EAD, porém com momentos presenciais, o mesmo ainda atribui peso maior à nota da atividade presencial. Se a escola é EAD, não seria mais coerente que o peso maior – ou igual – fosse atribuído às avaliações EADs?

Para que o aluno seja aprovado é necessário ter, no mínimo, 75% de frequência e média igual ou superior a 7,0.

3.8 COMPOSIÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Nesta escola, os professores são orientados a terem planejamentos por aula. O documento de planejamento é composto pelas seguintes categorias:

- a) Identificação: realizada a nomenclatura da turma, o local que ocorrem as aulas, o nome do professor e a respectiva disciplina;
- b) Competências: neste campo deve ser indicada qual competência o professor pretende trabalhar, desenvolver na respectiva aula. As competências são retiradas de uma lista relativa à referida disciplina;
- c) Habilidades: são indicadas quais habilidades serão trabalhadas na aula; as mesmas são retiradas de uma lista específica também;
- d) Objetivos: são os propósitos, os alvos a serem alcançados durante a aula;
- e) Conteúdos: são descritos os temas dos conteúdos a serem trabalhados naquela aula;
- f) Contextualização: será descrito como se iniciará a aula;
- g) Procedimentos Metodológicos: o professor descreverá como irá trabalhar nos momentos presenciais e o que será indicado ao aluno fazer nos momentos a distância;
- h) Avaliação: será descrito como o professor avaliará o aluno naquela aula e referente àquele conteúdo;
- i) Material de Apoio: descrição dos materiais de apoio necessários para a aula;
- j) Referências Bibliográficas: são descritos os materiais de pesquisa e apoio utilizados pelo professor.

As análises dos planos de aula ocorrem por professor. Para preservar o anonimato, os diferentes professores serão nominados pelas letras do alfabeto.

3.8.1 Análise dos Planos de Aula

Após conversar com os professores da escola a qual estamos analisando os documentos e situações, foi solicitado que os mesmos fornecessem Planos de Aula. Alguns professores forneceram mais de um Plano, enquanto outros não se sentiram confortáveis em fazê-lo.

Depois de recebê-los, procedemos com a leitura de todos e, a partir desta leitura, segue abaixo a descrição e análise, partindo dos elementos específicos já apontados.

É interessante ressaltar que as Competências e as Habilidades aqui descritas são cópias fiéis das quais encontramos nos Planos de aula dos professores pesquisados.

A análise não foi estendida ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, somente restrita às informações contidas nos Planos de Aulas recebidos. Esta limitação ocorreu pelo fato de que algumas dessas turmas já haviam sido encerradas.

Professor A – Plano de aula 01

O primeiro plano de aula analisado relatava uma aula da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A análise aqui feita seguirá a sequência dos elementos contidos nos Planos de Aula recebidos.

Nesta aula, o professor planejou desenvolver as Competências abaixo indicadas:

b1²⁰) “Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas”.

b2) “Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica”.

As Competências a serem desenvolvidas na modalidade EAD são as mesmas citadas acima.

Ao compararmos estas Competências indicadas às ditadas por Perrenoud, conforme descrito no Capítulo 2 desta dissertação, percebemos claramente que a competência b1 tem características Cognitivas, enquanto a b2 se mostra, ao mesmo tempo, Operacional e Atitudinal. A competência b2 é Operacional, pois indica que o aluno deverá usar os conhecimentos adquiridos, e Atitudinal por indicar que se deve fazer uma análise crítica. Pela indicação do que consta no PPP da escola pesquisada, que estão descritas no item 3.2 A

²⁰ Utilizarei a letra B para Competências, e a letra C para Habilidades, conforme os itens do plano de aula. Os números são somente para seguir a sequência numérica crescente e diferenciá-las.

Concepção Pedagógica, a Competência b1 é classificada também como Cognitiva, já a b2 é classificada como Qualitativa pela capacidade da análise crítica, e Cognitiva por utilizar os conhecimentos adquiridos.

As Habilidades estão destacadas abaixo:

c1) “Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação”.

c2) “Identificar em textos de diferentes gêneros as marcas linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro”.

As Habilidades trabalhadas no momento EAD são as mesmas descritas acima.

Estas Habilidades, na perspectiva de Perrenoud, podem ser classificadas como Competências Cognitivas, já que pretendem propiciar ao aluno que ele reconheça as linguagens como elementos integradores do sistema de comunicação e identifique, em diferentes gêneros, as marcas linguísticas. Como observado, a escola estudada percebe a Habilidade como a ação da Competência, como a prática, como o fazer, porém ela se equivocou ao indicar as Habilidades c1 e c2 que são, na realidade, Competências. Para que o item c1 fosse uma Habilidade, deveria estar escrito “Utiliza as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação”, pois o verbo utilizar indica uma prática, enquanto reconhecer indica uma ação, uma cognição.

O objetivo denota a operação exigida que, no caso desta aula, era a capacidade de o aluno “redigir um texto com clareza e correção, segundo o padrão culto da língua”. Porém, o professor não indica, na sua descrição metodológica, se será escrito um texto, um parágrafo ou uma resposta a alguma indagação específica.

Os conteúdos ministrados nesta aula eram Fonemas e a Fonologia. No momento EAD, os alunos deverão fazer a leitura dos textos indicados pelo professor em sala.

Quanto ao elemento Contextualização do plano de aula, o professor informa que irá fazer uma exposição oral para perceber o que os alunos já conhecem deste conteúdo. No entanto, uma exposição oral limita o aluno a somente ouvir; caso o professor tivesse uma exposição dialogada, permitiria o aluno a participar e indicar aquilo que já conhece. O mesmo não indica, na contextualização, como será o primeiro momento de sua aula presencial, se haverá um problema norteador, a exemplificação de uma situação, ou qualquer outro fator indicativo, somente acusa a busca de conteúdos prévios.

A metodologia utilizada nesta aula se deu na exposição do assunto, através de perguntas e questionamentos feitos referentes ao conteúdo da aula, na retirada de dúvidas, na

discussão e exposição do tema, desmitificando conceitos errôneos. Diante desta explanação do professor, podemos perceber que foi equivocado indicar uma exposição oral: ele manteve uma exposição dialogada pois os questionamentos possibilitam perceber os conceitos prévios e a exposição dialogada possibilita a relação do sujeito com o objeto de conhecimento. O professor reforça a informação de que a aula seria inteiramente expositiva e dialogada. No momento EAD, os alunos deverão realizar a leitura dos materiais indicados e expostos no AVA, bem como das avaliações indicadas, estas últimas acompanhadas de contemplação. O termo aqui utilizado, contemplação, sugere o sinônimo meditação, usado recorrentemente na filosofia.

A avaliação desta aula se daria pela participação do aluno nas atividades, onde o mesmo demonstraria sua opinião nos debates, ou ainda realizando a leitura indicada e em suas respostas em sala de aula. A assiduidade também é um dos fatores avaliativos: este critério é regulamentar, pois a participação necessita da presença do aluno, seja na aula presencial ou em alguma atividade no AVA.

A avaliação no momento EAD ocorre pela observação da participação do aluno nas discussões, debates, na leitura dos textos, nas respostas solicitadas. Porém, o professor não indica se a participação será em Fórum, Texto Colaborativo ou outra atividade que permita a avaliação. O professor não indica, inclusive, quais os critérios que o aluno deve focar ao participar, como o conteúdo da participação, se há a necessidade de se ater a alguma palavra, assunto, ou ainda formato textual.

Como o objetivo desta aula é redigir um texto, infere-se que o aluno precisará refletir acerca de sua escrita, suas palavras, seus fonemas, além de conhecer o significado de cada palavra. Será esta atividade que irá possibilitar que o professor avalie se o aluno desenvolveu a Competência pretendida e necessária para saber escrever um texto.

Professor A – Plano de aula 02

Esta aula é consecutiva à aula acima indicada. É da mesma turma e disciplina: Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

As Competências e habilidades são as mesmas da aula anterior. Como a análise foi feita no tópico prévio, não será reescrito aqui para evitar repetição. O objetivo do professor com esta aula também é idêntico.

As competências desta aula também são classificadas como Competência Cognitiva (b1), Operacional (b2) e Atitudinal (b2).

O conteúdo, porém, é diferente: o professor planejou trabalhar vogais, semivogais e consoantes.

A contextualização terá sua partida com o professor indicando situações que possa perceber os conhecimentos prévios de vogais, semivogais e consoantes, além de buscar identificar conceitos equivocados pelos alunos, que o professor designa por mitos. Conforme indicado no plano de aula anterior do mesmo professor, ele também é equivocado ao indicar que terá uma abordagem totalmente oral, visto que, nos procedimentos metodológicos, indica discussões, o que torna a abordagem oral em dialogada.

O fato de o professor ter descrito que busca perceber conhecimentos prévios possibilita partir destes conhecimentos para provocar um desequilíbrio no aluno e, assim, o estudante buscaria retomar seu aprendizado na busca de novas informações, de novos conceitos, de novas soluções.

Os procedimentos metodológicos devem ocorrer com a contextualização, sanando as dúvidas ou, como descrito pelo professor, retirada de dúvidas, com a discussão do tema, com a desmitificação de interpretações equivocadas ou simplificadas do real, próprias da cultura popular, e com uma abordagem oral do assunto. No momento EAD, o aluno deverá realizar a leitura do material indicado, assim como os textos expostos no AVA.

Estes procedimentos metodológicos possibilitam, aos alunos, socializar oralmente suas inquietações, suas dúvidas, seus anseios e, assim, terem um contato com o conteúdo, no caso as vogais, semivogais e consoantes, que possibilite uma compreensão de suas diferenças, e em quais situações cada uma se encaixa melhor.

A avaliação também ocorrerá através da participação do aluno nas discussões, debates, na leitura dos textos indicados em sala, assim como da observação da participação do aluno, assiduidade e comportamento. Reforço que, conforme anteriormente citado, a não explanação dos itens a serem avaliados, como o tema da participação e as regras gramaticais, permitem que o aluno faça qualquer tipo de comentário exterior ao assunto em discussão.

Este tipo de avaliação possibilita perceber as dificuldades do aluno, ou mesmo os aspectos aos quais ele ainda não conseguiu compreender, apreender e aprender. A discussão possibilita ao aluno expor sua opinião, seu conhecimento, de forma clara ao professor. Como o professor não estabelece os critérios de avaliação, de participação, fica dúvida, em aberto. A análise fica incompleta para perceber se a competência será efetivamente desenvolvida ou se demandará continuidade.

Este plano refere-se a uma aula da disciplina de Química do Ensino Médio.

Nesta aula, o professor indica, em seu plano que, tanto no momento presencial quanto EAD, haverá os mesmos assuntos, os mesmos objetivos, Competências, entre os demais elementos do Plano de Aula.

A Competência a ser desenvolvida nesta aula é descrita da seguinte forma:

b3) “Apropriar-se de conhecimentos da química para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo”.

Esta é uma Competência Cognitiva, na visão de Perrenoud, pois indica que o aluno precisará apropriar-se de conhecimento da química para interpretar e planejar intervenções. Quanto à classificação do documento da própria escola, ela é do tipo Cognitiva também, pois é através dela que o aluno conseguirá resolver problemas que lhe ocorram.

A Habilidade a ser desenvolvida nesta aula é descrita da seguinte forma:

c3) “Reconhecer e utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias e transformações químicas e para identificar suas propriedades”.

Esta habilidade classifica-se como Operacional por indicar que o aluno deverá utilizar, e Cognitiva pelo fato do aluno só conseguir utilizar se reconhecer os códigos e a nomenclatura da química. Assim, o Operacional necessita do Cognitivo.

Esta Habilidade segue o mesmo padrão da Habilidade anterior: é uma Competência Atitudinal, nas características do termo, para Perrenoud. Pela escola, ela se classifica como um complemento da Competência anteriormente citada, pois indica como o aluno poderá apropriar-se dos conhecimentos.

O principal objetivo desta aula é avaliar o aluno em sua capacidade de “absorver os conteúdos relatados durante o bloco e analisar as possíveis dúvidas ou dificuldades dos conteúdos”. A palavra absorver, utilizada pelo professor, dá a ideia da repetição utilizada na pedagogia tradicional, onde o conhecimento se encontra fora do aluno e ele absorve e, assim, é internalizado.

O Conteúdo desta aula é referente a todos os conhecimentos abordados na respectiva fase, pois será aplicada uma Avaliação presencial.

O Plano de Aula descreve a contextualização com o Professor, em um primeiro momento, fazendo uma breve revisão dos conceitos e conteúdos considerados essenciais na fase para, após a leitura da avaliação pelo professor, cada aluno, individualmente, realizar sua avaliação.

Os Procedimentos Metodológicos detalham que o professor auxiliará os alunos em suas maiores dificuldades, com a finalidade de que tenham maior compreensão de todos os conteúdos estudados até o momento.

A Avaliação se dá através de uma prova com questões objetivas e cálculos. Pelo que é descrito, percebe-se que a Avaliação ocorrerá através de uma Prova. Como não tive acesso a esta prova, às questões que a compunha, não posso inferir que a mesma avaliou o desenvolvimento das Competências. Caso esta avaliação tenha questões que não possibilitem ao aluno refletir, ele apenas repetirá o que supostamente “aprendeu” no decorrer da disciplina. Porém, os procedimentos metodológicos insistem que o professor irá auxiliar os alunos em suas dificuldades, o que novamente possibilita um aprendizado, uma nova equilibração.

Professor B – Plano de aula 02

Esta aula também é da disciplina de Química do Ensino Médio. As Competências e Habilidades são idênticas às da aula anterior e, como sua análise foi feita anteriormente, não será repetida aqui. A Competência é classificada como Cognitiva, pois o verbo apropriar remete a aplicar, atribuir, o que necessita saber, pensar, enquanto a Habilidade é uma Competência Atitudinal por se referir à atitude do sujeito diante da identificação das propriedades de materiais, substâncias e transformações químicas.

O Objetivo da aula é possibilitar ao aluno conhecer as propriedades do átomo de carbono.

O Conteúdo a ser ministrado são as Propriedades do átomo do carbono e suas Ligações químicas, tanto no momento presencial quanto EAD.

A contextualização se dará com a frase: “você sabia que o plástico usado em nosso dia a dia é um composto orgânico chamado de polietileno?” Em seguida o professor pretende passar as atividades de fixação, identificar as cadeias carbônicas e resolver alguns exemplos.

As atividades de fixação têm características apenas de repetição. Como não tive acesso à atividade mencionada pelo professor, não posso afirmar que o docente utilizou a palavra mais adequada ao descrevê-las. O fato de identificar as cadeias carbônicas possibilita ao aluno relacionar a aula com a Competência e a Habilidade, pois, identificando as cadeias carbônicas, ele consegue intervir no mundo contemporâneo, reconhecendo e utilizando a nomenclatura da Química.

Os procedimentos metodológicos se dão com aulas expositivas e dialogadas, com exercícios desafiadores, com discussão em sala de aula, atendimentos e observações

individuais. Será também utilizado o material didático fornecido pela escola. Aulas expositivas e dialogadas possibilitam aos alunos socializar suas dúvidas, suas descobertas, o que possibilita ao professor perceber as dúvidas e conceitos ainda mal compreendidos pelos alunos e saná-los. A discussão permite um aprimoramento na identificação e utilização de códigos químicos, além de sua nomenclatura para caracterizar materiais, bem como permitir que o aluno identifique suas propriedades. Em meio a esta discussão, os exercícios desafiadores permitem que o aluno tenha condições de interpretar e planejar intervenções científicas e tecnológicas no mundo em que vivemos.

A Avaliação “ocorre através do interesse do aluno pelo conteúdo, da participação e socialização com os colegas, da realização de atividades em sala de aula e no ambiente virtual”.

A avaliação necessita de instrumentos e critérios. A ausência destes instrumentos e destes critérios remete a uma avaliação vaga. O aluno pode participar de forma não positiva em sala de aula, que não acrescente aprendizado, conforme anteriormente indicado. A realização das atividades em sala é fundamental, pois possibilita ao professor perceber dúvidas, as compreensões, as ansiedades. O mesmo vale ao AVA, pois é através dos fazeres do aluno que o professor percebe seu aprendizado, sua evolução, sua equilibrção. Como não tive acesso aos exercícios propostos em sala de aula, não posso analisá-los a partir de seu enunciado. É através do enunciado que indica a possibilidade de avaliação se o aluno desenvolveu a competência pretendida. O professor não afirma quais atividades irá aplicar, ou qual deverá ser a participação e a socialização do aluno com seus colegas, apenas indica um instrumento, mas não os seus critérios, o que pode resultar em uma avaliação insuficiente.

Professor C – Plano de aula 01

Este plano era referente a uma aula da disciplina de História do Ensino Médio.

A Competência a ser trabalhada, tanto no momento presencial quanto EAD, é destacada abaixo:

b4) “Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar”.

Esta Competência é Cognitiva na perspectiva de Perrenoud, pois implica diretamente na compreensão do aluno, no entendimento, no aprendizado por assim dizer. Já no PPP da escola estudada, pela indicação da escola, ela também se faz uma Competência Cognitiva, pois possibilita ao aluno pensar criticamente na sociedade atual em que vivemos.

Já a Habilidade a ser trabalhada, tanto no momento presencial quanto no momento EAD, nesta aula é descrita abaixo:

c4) “Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade”.

Esta Habilidade também é na realidade uma Competência Cognitiva, pois ela indica que o aluno precisa reconhecer e para que ele reconheça ele precisa conhecer.

O objetivo principal desta aula era possibilitar ao aluno que pudesse perceber a História como uma ciência que estuda as ações humanas no tempo, conhecendo as diferentes fontes históricas e compreendendo que todo ser humano faz parte e coopera na História. Já o objetivo da parte EAD é fazer o aluno conhecer a si mesmo e as suas origens, valorizando sua cultura e sua identidade.

Este tipo de objetivo possibilita ao aluno a reflexão acerca a sociedade a qual ele pertence e faz parte, aos costumes, hábitos. E após esta reflexão, pode perceber que ele pode mudar a sociedade. Este objetivo para ser alcançado necessita do desenvolvimento das competências Cognitivas, Operacionais e Atitudinais. Ele precisa saber quais atitudes deve ter para mudar a sociedade.

O conteúdo a ser trabalhado nesta aula são os conceitos fundamentais da História: o tempo, a cultura, as fontes históricas, a periodização, os calendários. O conteúdo do momento EAD é possibilitar os alunos conhecerem a história dos sobrenomes.

A aula tem sua contextualização através de um vídeo motivacional que faz o aluno se perguntar: “O que você quer ser quando crescer?”.

Os procedimentos metodológicos são descritos como a visualização do vídeo, a entrega dos materiais didáticos aos alunos. Após estes elementos, o professor pretende questionar aos alunos “O que é História?”, debater sobre os personagens mais marcantes da História, construir o conceito de Cultura, discutir sobre a investigação e fontes históricas, apresentar a linha do tempo, explicar a origem do calendário, entrega de diferentes reportagens históricas, e será também entregue uma atividade avaliativa que deverá ser devolvida no encerramento da respectiva fase.

Na parte EAD, este professor indica que o aluno resolva algumas atividades da atividade avaliativa entregue em sala de aula, e o aluno deverá indicar num fórum específico a origem de seu sobrenome, neste mesmo fórum, o aluno também deverá descrever brevemente sua história.

Estes tipos de procedimentos possibilitam ao professor trabalhar a Competência e a Habilidade descrita no início do plano de aula. Pois através destas atividades o aluno

consegue compreender o surgimento e a manutenção da sociedade, além de suas transformações e evoluções.

A Avaliação desta aula se dará com a “participação da aula através de sugestões, comentários, observação de imagens, entre outros itens relacionados a específica aula”. O aluno deverá fazê-las de forma criativa e satisfatória, mas o professor não indica o que é preciso conter, se há mínimo ou máximo de linhas ou ainda se a história do sobrenome necessita de fontes bibliográficas. Quanto a breve história do aluno, seria necessário que o professor indicasse ao menos alguns pontos essenciais a serem respondidos, pois o aluno ao descrever sua história pode focar em situações que não colaborem para que toda a turma se perceba como integrante da sociedade e como possível agente transformador da mesma.

Estes tipos de avaliações permitem ao professor perceber o aprendizado do aluno. Pois, como ele objetiva que com esta aula o aluno compreenda as sociedades, é através de indagações e reflexões, da observação de imagens, que ele conseguirá perceber se o aluno compreendeu e desenvolveu a Competência indicada.

Professor C – Plano de aula 02

Esta aula é referente a uma aula de História do Ensino Médio.

A Competência trabalhada nesta aula é descrita nos seguintes termos:

b5) “Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade”.

A Competência acima é classificada como Cognitiva, pois é através da interpretação, da compreensão, que se possibilita ao aluno entender os métodos de domínio da natureza (objetivo da aula).

Já a Habilidade é descrita nos seguintes termos:

c5) “Compreender o significado histórico das instituições sociais considerando as relações de poder, a partir da situação dada”.

A Habilidade indicada acima também é classificada como uma Competência Cognitiva por Perrenoud, pois compreender diz respeito à capacidade que o sujeito tem de interpretar aquilo que já conhece, de articular o conhecimento novo com o conhecimento que já possuía.

O objetivo desta aula é possibilitar ao aluno que consiga compreender a forma como vivia o homem pré-histórico, e como ele descobriu e dominou a natureza ao seu redor, dando origem a instituições sociais e civis que existem até os dias atuais. Já no momento

EAD, os alunos irão compreender como as antigas civilizações influenciaram nossa sociedade atual.

O conteúdo é dado pela Pré-História: o surgimento do homem; paleolítico e neolítico, formação das sociedades civilizadas. No momento EAD, eles irão estudar a Civilização Grega.

A contextualização será dada em um questionamento onde os alunos devem opinar quanto ao surgimento do homem, se ocorreu através do criacionismo ou do evolucionismo.

Os procedimentos metodológicos são descritos como a contextualização, que seguirá com uma breve explicação da vida Pré-histórica no período paleolítico, com o relato das mudanças ocorridas no neolítico, um debate sobre o surgimento de instituições, como o comércio, o Estado, a escravidão, e sobre a origem do dinheiro, da guerra, das religiões, etc. No momento EAD o aluno deverá realizar a leitura do texto “O que é Pão e Circo”, disposto no AVA, além de realizar outros exercícios da atividade avaliativa a ser entregue no último dia da respectiva fase.

Este tipo de contextualização e procedimentos metodológicos possibilita, ao professor, perceber se o aluno compreende que a sociedade atual é o resultado das alterações e mudanças ocorridas ao longo dos anos. Possibilita, inclusive, que o aluno compreenda o significado histórico das instituições sociais, considerando as relações de poder.

A Avaliação se dará com a participação da aula através de sugestões, comentários, observação de imagens, entre outros itens relacionados a esta específica aula. Neste caso, o professor indicou os instrumentos a serem avaliados, mas deixou de mencionar os critérios das avaliações.

Este tipo de avaliação fornece a informação, para o professor, se o aluno compreendeu a evolução da sociedade, o surgimento da mesma, suas mudanças. Mas a falta de critério possibilita que o aluno descreva informações diferentes das quais esperava com a avaliação.

Professor D – Plano de aula 01

Este planejamento analisado é referente à disciplina de Geografia do Ensino Fundamental.

As Competências selecionadas para esta aula são as seguintes:

b6) “Compreender os elementos culturais que constituem as identidades”.

b7) “Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico identificando seus elementos e interações”.

b8) “Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas econômicas e sociais”.

As Competências acima descritas são Cognitivas por dizerem respeito à capacidade do sujeito de compreender sua identidade cultural, de perceber-se agente transformador, de confrontar elementos e situações históricas e indagar os processos políticos, econômicos e sociais. Estas Competências possibilitam ao aluno refletir sobre sua realidade, sobre os elementos culturais que constituem sua identidade e confrontar o passado com o presente na busca de transformações.

As Habilidades foram as seguintes:

c6) “Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos”.

c7) “Comparar todos os pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura”.

c8) “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade há²¹ transformação da realidade histórico geográfica”.

Estas Habilidades também tiveram sua construção de forma equivocada, pois os verbos associar, comparar e reconhecer levam às Competências Cognitivas. Para que o sujeito associe, compare e reconheça é preciso que, em momentos anteriores a esta ação, o sujeito conheça, pense, saiba, ações que compõe a Cognição.

As Habilidades também indicam a operação necessária para que a Competência possa ser desenvolvida, pois é através da associação de manifestações culturais que o aluno compreende os elementos culturais que constituem as identidades, que o aluno se perceberá como agente transformador do espaço geográfico que vive, e confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e espaço.

Os objetivos desta aula são: analisar a importância da geografia em nossas vidas; compreender que a ação da humanidade é resultado dos saberes e conhecimentos que o homem desenvolveu através de experiências e questionamento que são cumulativos e dinâmicos, e compreender que a Geografia caminha ao lado das demais disciplinas. No

²¹ Mantivemos a grafia original contida no documento.

momento EAD, o professor busca que o aluno compreenda que a Geografia não é apenas uma disciplina, e sim uma área do conhecimento, constante e necessária em nossas vidas.

Os conteúdos ministrados são a importância da constante atualização, para além da descrição do espaço e do tempo da natureza ou tempo geológico.

Os procedimentos metodológicos do momento presencial são descritos como, de início, a apresentação do professor, da disciplina e uma breve interação com os alunos. Focar na importância da geografia em nossas vidas; como e para que a usamos diariamente; caracterizar o espaço geográfico e suas distinções; o tempo da natureza ou tempo geológico; responder oralmente as questões contidas nestes tópicos na plataforma.

Os procedimentos metodológicos do momento EAD são descritos como “uma aula expositiva e dialogada, uso do data-show na interpretação de imagens e estudo de texto, e vídeos sobre os conteúdos a serem ministrados”. Como não tive acesso ao AVA, não posso indicar como o professor pensou em utilizar o equipamento data-show no momento EAD, mas infiro que ele tenha se equivocado com tal afirmação. Também “será procurado mediar pequenos debates pertinentes aos temas. Os textos, imagens e vídeos estudados serão os contidos na plataforma AVA, disponíveis nos conteúdos de hoje. No momento EAD, o aluno deverá realizar a leitura dos textos indicados no AVA”.

Estes procedimentos possibilitam ao aluno, após caracterizar o espaço geográfico, propiciar que se perceba agente transformador do espaço geográfico em que vive, e para que desenvolva efetivamente estas Competências e Habilidades, é preciso que ele consiga confrontar as situações atuais com situações históricas e como elas se transformaram até os dias atuais. O professor não indica como será trabalhada a parte Operacional; infere-se, então, que o aluno perceba que a geografia muda ao longo do tempo e que esta mudança é ocasionada pelos sujeitos sociais. Apenas é uma suposição, visto que não há a descrição dos procedimentos a serem tomados.

Quanto às atividades do momento EAD, através da ferramenta Fórum, o professor irá mediar debates pertinentes ao tema, o que provoca no aluno a consciência de agente transformador do espaço ao qual pertence. Acredito que as imagens, os textos e os vídeos indicados aos alunos possibilitem ainda mais a percepção que os movimentos sociais ocorridos no passado influenciaram o nosso presente, que o estudante consiga comparar diferentes pontos de vista e optar por um que lhe satisfaça, e reconheça que a importância da nossa participação na dinâmica dos movimentos sociais que visam a transformar a história.

A avaliação irá ocorrer com a participação do aluno, sua colaboração e assiduidade. No momento EAD, o aluno deverá participar e realizar a atividade indicada no AVA.

Esta aula possibilita ao aluno desenvolver as Competências, visto que ele precisa ter consciência dos processos dinâmicos da Geografia para conseguir compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território. Já a descrição da avaliação a deixa em aberto pela falta de critérios, possibilitando que o aluno faça um comentário sobre a chuva ocorrida no dia anterior, e ausentar-se de comentários relativos a situações que ele se perceba agente transformador de sua realidade.

Professor D – Plano de Aula 02

Esta aula também é referente à disciplina de Geografia de uma turma de Ensino Fundamental.

As Competências do momento presencial e EAD são as seguintes:

b9) “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos”.

b10) “Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações”.

Estas Competências têm características Cognitivas, pois compreender diz respeito à capacidade do sujeito de interpretar, assim como se perceber agente transformador do espaço geográfico. Pela classificação do documento da escola, ela também se faz uma Competência Cognitiva, pois possibilita ao aluno pensar criativamente, buscando formas e meios de transformar o espaço geográfico que vive, de forma que traga benefícios a todos os seres vivos.

As Habilidades do momento presencial e EAD são as seguintes:

c9) Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

c10) Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural.

As Habilidades aqui descritas são, na realidade, Competências Cognitivas, pelo fato de que, para que o aluno possa “associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos”, ele precisa ter conhecimentos sobre tais processos históricos, precisa “compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos”.

Esta aula possui dois objetivos do momento presencial e EAD. Um é analisar e caracterizar a evolução humana a partir da necessidade de orientar-se no espaço, enquanto o outro é compreender que a ação da humanidade é resultado dos saberes e conhecimentos que o homem desenvolveu através de experiências e questionamento que são cumulativos e dinâmicos.

Os conteúdos do momento presencial e EAD são a natureza transformando as paisagens, agentes externos, e orientando-se no espaço aprendendo a se localizar.

A contextualização é descrita em momentos. O primeiro será expor como funciona o processo externo de transformação das paisagens; o segundo, analisar como funcionam os sistemas erosivos; o terceiro, como se orientar no espaço geográfico; o quarto, instrumentos de orientação espacial; o quinto, responder oralmente as questões contidas nestes tópicos na plataforma. O último momento é relacionado ao EAD, onde o aluno terá que realizar a leitura de textos, figuras e tabelas indicadas pelo professor.

Os procedimentos metodológicos são expositivos e dialogados, uso do projetor multimídia na interpretação de imagens e estudo de texto, vídeos para procurar mediar pequenos debates pertinentes aos temas. Os textos, imagens e vídeos estudados serão os contidos na plataforma AVA, disponíveis nos conteúdos de hoje.

No momento em que o professor indica o objetivo da aula, que é necessário que o aluno compreenda “que a ação da humanidade é resultado dos saberes e conhecimentos que o homem desenvolveu através de experiências e questionamento que são cumulativos e dinâmicos”, juntamente com a contextualização da transformação das paisagens, possibilita que o aluno se situe no espaço de acordo com características pontuais de cada paisagem. Possibilitar ao aluno “reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural” faz com que ele compreenda os aspectos que provocaram a situação que se encontra, e possa se perceber agente transformador de sua realidade. Que ele compreenda quais são os valores diz respeito às competências atitudinais da sociedade que vive, que são conjunto de valores e princípios da sociedade.

Neste encontro presencial, o aluno será avaliado por sua participação, colaboração e assiduidade. Esta nota será somada à de participação. Já na parte EAD, a avaliação será através de sua participação a distância, e ao resolver as atividades disponíveis na plataforma AVA.

Aqui vale ressaltar o mesmo dos anteriores, a não especificação de como deve ser a participação, ou a colaboração, e ainda a assiduidade, que deixam vago o conceito de

avaliação. E como participar é atitudinal, o professor acaba sem especificar como ele avalia a atitude.

Professor E – Plano de Aula 01

Este plano de aula é referente a uma aula de Matemática do Ensino Fundamental.

As Competências, tanto EAD e presencial desta aula, são as seguintes:

b11) “Compreender conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e da atividade cotidiana”.

Esta Competência é de âmbito Cognitivo, pois necessita que o aluno pense, reflita, rearticule. É notável que os conceitos matemáticos e as estratégias podem ser aplicados em algumas situações do cotidiano, que por vezes o aluno sequer percebe. Porém, ao indicar a necessidade de aplicar os conceitos, as estratégias e situações matemáticas, torna-se uma Competência Operacional, uma Habilidade.

As Habilidades desta aula, presencial e EAD, são:

c11) “Utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros e racionais”.

Esta Habilidade pode ser vista também como uma Competência Operacional, Procedimental, por mostrar ao aluno que, para que “compreenda conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e da atividade cotidiana”, ele precisa “utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros e racionais”.

Os objetivos desta aula são compreender que existem várias técnicas de representação de raciocínio estatístico; e perceber que podem ser usadas para modelar sistemas de crença nos quais, em um dado momento, um fato em particular é tido como verdadeiro, como falso, ou nenhuma destas duas hipóteses, tanto no momento EAD quanto presencial.

O conteúdo é Raciocínio estatístico.

A contextualização desta aula se dará com um texto no quadro sobre o conteúdo. O texto relata as diferentes técnicas existentes para modelar sistemas de crenças, de momentos, de fatos. Jogos de cartas são aleatórios e dificultam a previsão do que irá ocorrer. Outro grupo de informações podem ser modelados, já que tem um comportamento repetitivo; muitas tarefas de senso comum enquadram-se nesta categoria, e também muitas tarefas de raciocínio especialista, como o diagnóstico médico. Para problemas como estes, medidas

estatísticas podem ter função bastante útil como resumos do mundo; em lugar de enumerar todas as exceções possíveis, podemos usar um resumo numérico que nos informe com que frequência podemos esperar que ocorra um determinado tipo de exceção.

A metodologia desta aula será através de aulas expositivas e dialogadas, exercícios com correção em sala de aula, atendimento e observações individuais e coletivas. O mesmo se aplica ao momento EAD.

Algumas situações podem ser medidas através do raciocínio estatístico, e não há somente uma regra para representar estas medidas. Para que o aluno “compreenda conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e da atividade cotidiana”, é interessante propor que ele venha a “utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros e racionais”, que demonstre situações que podem dar uma indicação do que ocorrerá, ou que não venha a ocorrer.

A avaliação desta aula será quanto à capacidade de interesse e interação com os assuntos discutidos em sala, e o comprometimento, concentração durante a explicação. O mesmo se aplica ao momento EAD.

Percebe-se aqui a ausência da aferição se o aluno atingiu a Competência Cognitiva, pois o professor apenas menciona a verificação do desenvolvimento da Competência Atitudinal.

Professor E – Plano de Aula 02

Este plano refere-se a uma aula de Matemática do Ensino Médio.

Esta aula tem como Competência, tanto EAD quanto presencial:

b12) “Ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos”.

A Competência citada, assim como as anteriormente mencionadas, faz parte do grupo de Competências Cognitivas, pois, para o aluno “ampliar formas de raciocínio e processos mentais” matemáticos, ele precisa já ter uma breve noção de algum processo de raciocínio, seja ele lógico ou não, e de alguns processos mentais.

Tem como Habilidade:

c12) “Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para construir formas de raciocínio que permitam aplicar estratégias para a resolução de problemas”.

Esta Habilidade é do tipo operacional, pois quando o aluno “utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para construir formas de raciocínio que permitam aplicar

estratégias para a resolução de problemas”, ele acaba por “ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, educação, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos”.

O objetivo desta aula presencial e EAD é compreender as características de uma progressão aritmética e de uma progressão geométrica, e diferenciar PA e PG.

O conteúdo é progressão geométrica.

A contextualização ocorrerá de forma que os alunos aprenderão a calcular uma progressão geométrica, diferenciando-a da progressão aritmética, após será solicitada a resolução de atividades dadas pela professora.

Os procedimentos metodológicos presenciais e EAD são iguais e irão ocorrer com aulas expositivas e dialogadas, exercícios, e atendimento e observações individuais.

O conteúdo desta respectiva aula possibilita, ao aluno, perceber que existem sequências com lógica matemática e outras com outro tipo de raciocínio. Estas progressões ocorrem em diversas situações do nosso dia a dia, como a sequência dos ramos de uma árvore. Possibilitar ao aluno conhecer o conteúdo de progressão geométrica faz com que a Competência de “ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos”, seja amplamente trabalhada. Ao mesmo tempo, estes conhecimentos permitem que o aluno possa “utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para construir formas de raciocínio que permitam aplicar estratégias para a resolução de problemas”.

A avaliação ocorrerá com a realização das atividades propostas em sala de aula, bem como com a realização das atividades EAD. Os alunos serão avaliados em relação à capacidade de identificar sequências lógico-matemáticas e resolver problemas contextualizados utilizando as propriedades de progressões aritméticas e geométricas.

Ou seja, ao indicar este elemento, sugere que o professor avalie a competência cognitiva, porém, como não tive acesso às atividades e ao enunciado, não posso afirmar se é uma questão problema ou se é uma pergunta que exige resposta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o descobrimento do Brasil, houve a necessidade de promover o povoamento por estas terras. Este povoamento passou por alguns obstáculos, como a dificuldade de catequizar os índios. Houve outras adversidades, como a dificuldade de povoamento no Brasil, a chegada dos Reis na Colônia, a exploração de Portugal com o Brasil, entre tantos outros. A industrialização marcou o início de novas adversidades, mas em nível mundial.

A industrialização ocorrida por aqui mostrou que a Educação, deixada apenas para os nobres e os ricos até então, passou a se fazer importante para toda a população. É sabido que alguns autores mencionam a não escolarização pelo fato dos escolarizados terem receio de perder seus cargos, suas posições sociais. Nada mais que a reprodução de uma corriqueira ideia antiga de que as profissões deveriam ser hereditárias.

Houve, então, um anteprojeto que tinha a proposta de reorganizar o sistema educacional em razão da industrialização. Pretendiam escolarizar àqueles que operavam as máquinas, pois se tinha a perspectiva de que, com isto, ocorreria uma produção maior. Após o início da industrialização aqui no Brasil, aconteceram campanhas de Alfabetização para os adultos que tinham interesse e, assim, iniciar seus trabalhos nas fábricas. É neste momento histórico também que se percebesse a necessidade da Escolarização de Adultos, que ocorre a Escola Nova, o Manifesto pela Educação, e o direito de educação para todos, conforme indicado neste trabalho.

Nos anos de 1950, 1960 e 1970, o número de analfabetos ainda era abundante. Mas foi a partir de 1970 que o número de matriculados e, conseqüentemente, de reprovados (e evadidos, já que na época não se fazia esta diferenciação), aumentou consideravelmente. O Ensino Médio da época era dividido entre secundário e profissionalizante, este último era destinado aos menos favorecidos, e o secundário para aqueles que iriam cursar o Ensino Superior. A grande procura pelo Ensino Profissionalizante colaborou para que fossem criadas diversas instituições, como o SENAI, o INEP, o SENAC, o CNP, a CAPES e o CADES, que ainda hoje focam os mesmos ramos.

Foi com o plano de metas intitulado “50 anos em 5”, proposto por Juscelino Kubitschek, que houve uma expansão considerável na quantidade de fábricas existentes neste país e, por consequência, a vontade praticamente generalizada por um emprego nestas mesmas fábricas, gerando uma urgência em se alfabetizar. Após estes fatos, relatados mais detalhadamente no Capítulo 1 deste trabalho, surgiu a Educação de Jovens e Adultos.

Com esta urgência na alfabetização da população, surgiram vários movimentos do gênero de EJA, como o MOBRAL, o programa EDUCAR, o MEB, o PNAC, o PLANFOR, o PAS, o PROEJA, o Brasil Alfabetizado e o Programa Educação em Prisões, e tantos outros que não foram citados, mas ocorreram por toda a nação.

É notável que a Educação de Jovens e Adultos se faz diferente da Escola Regular²² devido ao público que atende. Como este público já evadiu da escola regular, seja por baixo rendimento, seja por não se adequar ao método ofertado pela escola, reproduzir o que ocorre na Escola Regular não é uma boa estratégia. Afinal, tal reprodução somente levaria a uma nova evasão, ou a uma nova reprovação.

A EJA tem características próprias, são alunos muitas vezes os chefes de suas famílias, os administradores de seus lares. Já possuem empregos há um bom tempo e voltaram para a escola na busca de melhores condições empregatícias e de salários maiores. Como o aluno que integra a EJA se considera inferior aos demais, por não ter conseguido concluir o Ensino Regular, ele acaba progredindo pouco e tendo receios em participar das atividades escolares. É necessário que o professor da EJA tenha esta consciência, incentive e trabalhe com os alunos de forma que os faça perceber que a escola não trará somente novos empregos ou salários melhores, mas que os fará amadurecer, ser críticos, criativos e ter maiores condições de ser independentes.

O fato é que a EJA pode ser descrita como a tentativa de mudança de vida dessas pessoas. Nesta tentativa, o aluno da EJA encontra, na Pedagogia das Competências, aquilo que já conhece, de forma que possibilite fazer novas ligações com o novo, que provoque um aprendizado. Mas, para que ocorra esta mudança, é necessário que o aluno perceba uma ligação daquilo que está conhecendo com o que já conhece. Ele precisa que estes conhecimentos ampliem sua visão e a modifique. Para que sua visão seja ampliada e modificada, o aluno necessita ser incentivado a superar dificuldades e adversidades durante todo o processo escolar.

A Pedagogia das Competências propõe trabalhar os conteúdos do Currículo oficial, de maneira que o aluno seja desafiado a desenvolver tais Competências e Habilidades. Estas proporcionariam, ao aluno, perceber-se como agente transformador de sua realidade, como ser integrante da sociedade em que vive, e não mais como um ser oprimido, evadido.

Apesar de que as Competências e Habilidades descritas por Perrenoud e percebidas como mais significativas para a EJA serem descritas de forma diferentes das

²² Escrevo Escola Regular com sinônimo do Ensino Fundamental e Médio.

Competências e Habilidades descritas pela escola pesquisada, a instituição peca na descrição de suas Competências e Habilidades específicas. As Competências Operacionais englobam as Competências Cognitivas e Atitudinais, e a escola pesquisada deixa isto de lado; ao menos foi identificado nos planos de aula recebidos. É desejável sempre que haja uma Competência Operacional, uma Habilidade, para cada Competência, pois é isto que dá unidade à Competência Cognitiva e Atitudinal. A Competência Operacional indica o procedimento que o sujeito deve interagir com seu objeto profissional e em seu contexto. É ela quem diz respeito à Habilidade, à destreza e ao método, ao manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer.

Como não vivemos em um mundo fechado, as Competências descritas por Perrenoud demonstram a construção progressiva do esboço de uma Competência, onde o desenvolvimento desta se faz com a capacidade de adaptação e discernimento do ato de fazer algo, a Habilidade. Como as Competências e as Habilidades estão ligadas às disciplinas escolares, limitar as competências a somente estes saberes seria insensato. As Competências indicadas pela escola pesquisada mostram-se diretamente ligadas às suas respectivas disciplinas, o que possibilita, ao aluno, ter claramente descritos os atos e as atitudes que devem tomar. Para que este novo caminhar do aluno seja significativo e combata a evasão escolar e o fracasso escolar, é preciso que o aluno saiba investigar. É através da investigação de como proceder com as Competências e as Habilidades que o aluno conseguirá enfrentar todos os desafios, sejam eles escolares ou do âmbito do trabalho. É preciso, também, que os professores se preocupem mais em indicar ao aluno como investigar e operacionalizar com as Competências e Habilidades que focar no conteúdo em si.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola referida, percebeu-se que ele foi elaborado de forma concisa. A escola não anuncia a Teoria Pedagógica a qual se baseia, mas fornece indícios de que se apoia na Teoria Cognitivista com características e traços da Pedagogia das Competências. Afirmando isto, pois a escola indica que o processo de aprendizado deve ocorrer com base que aprender é saber realizar, saber fazer, que conhecer é propor relações entre o objeto e o sujeito de forma que se atribua significado às coisas. A proposta pedagógica assume a ideia de que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem na perspectiva crítico-reflexiva, e o professor é o mediador do conhecimento historicamente produzido. Esta escola propicia, aos alunos, o estudo com situações práticas do ramo ao qual o local de trabalho pertence, propicia também o aprendizado através do AVA, que é uma tecnologia que possibilita ao estudante interagir com o meio virtual, fazendo suas investigações com a finalidade de aprendizagem.

A avaliação desta escola se faz através de meios que ofereçam subsídios que estimulam a aprendizagem, que promovem o aluno como cidadão, que possibilitem ampliar seu potencial. Estas avaliações devem constatar aquilo que o aluno já conhece, já aprendeu, e por este fator, indica ao professor a necessidade da reflexão de sua prática, possibilitando uma intervenção, uma modificação da mesma, se necessário. Estas avaliações não devem ocorrer em um único momento, mas durante todo o processo de aprendizado, e deve focar no aprender a aprender, saber, pensar, refletir, criar, a construir o conhecimento.

A escola se contradiz ao indicar que as Avaliações devem ter questões abertas e fechadas, pois este tipo de avaliação remete a provas, ou seja, à reprodução daquilo que o aluno estudou, do que foi aprendido no AVA e em sala de aula. Este tipo de Avaliação engessa a atuação do professor neste processo, e acaba levando à avaliação em um único momento: o da prova, no sentido da mensuração dos pretensos conhecimentos adquiridos.

Mas vale ressaltar uma indagação já apresentada no texto: se o ensino é EAD com momentos presenciais, qual o sentido da avaliação presencial ter peso 60% da nota final, enquanto a parte EAD, que representa 75% da totalidade do ensino, ter peso 40%? Seria mais coerente a mudança de peso ou, ainda, a mudança da nomenclatura do ensino.

Após todas as leituras e análises, é perceptível que a Pedagogia das Competências, quando bem aplicada e utilizada pelos profissionais da educação, permite que o aluno se constitua em sujeito de sua própria história inserindo-se produtivamente e criticamente no mundo do trabalho. A competência desenvolvida através de conhecimentos de cada específica área possibilitaria ao aluno pensar, refletir, interpretar, associar, relacionar, aplicar seus conhecimentos, enquanto as habilidades possibilitam ao aluno manusear este conhecimento de forma que indique os instrumentos necessários para o seu fazer.

Ao compararmos as competências da Pedagogia das Competências com a da Escola pesquisada, podemos perceber que elas se complementam, pois, enquanto Perrenoud indica a competência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”, a escola indica “Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar”, e ainda “Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico identificando seus elementos e interações”. Perrenoud também indica a competência de “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, enquanto a escola pesquisada trabalha “Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas”, e trabalha também “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos”. A Competência “Trabalhar em

equipe”, de Perrenoud, pode ser vista nas seguintes competências: “Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico identificando seus elementos e interações” e “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade há transformação da realidade histórico geográfica”.

Aqui foram citadas apenas algumas das Competências indicadas por Perrenoud e pela Escola, mas já é suficiente para compreender a diversidade de situações que a Pedagogia das Competências possibilita serem criadas e trabalhadas para que estes sujeitos, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, sejam inseridos e estabelecidos no mercado de trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**. Secretaria Educação Fundamental, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. Campinas: Papirus, 1989.
- DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 321f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2286>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em <www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas: 2002.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.
- _____, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____, Philippe. THURLER, Monica Gather. MACHADO, Nílson José.
ASSLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 183 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 15ª ed. rev e ampl. – Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 24ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.