



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

A PRÁTICA DO COTIDIANO:
planejamento na Educação de Jovens e Adultos

CRISTIANE DOS SANTOS AMARAL FERREIRA

**Porto Alegre
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

**A PRÁTICA DO COTIDIANO:
planejamento na Educação de Jovens e Adultos**

Cristiane dos Santos Amaral Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

**Porto Alegre
2012**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que tem me auxiliado nessa caminhada.

Agradeço ao meu querido marido e companheiro em todos os momentos.

Agradeço à minha família que sempre acreditou em mim com muito amor e carinho.

Dedico este trabalho a vocês!

Toda a educação, no momento, não parece motivo de alegria, mas de tristeza. Depois, no entanto, produz naqueles que assim foram exercitados um fruto de paz e de justiça. (Hb. 12:11)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo pesquisar sobre o planejamento na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, nas Totalidades Iniciais. Sabemos que o Jovem e o Adulto ingressam na escola com os seus conhecimentos, sua cultura, suas competências. O diálogo com os saberes escolares pode os reorientar a fim de que sejam atendidas suas necessidades e as da sociedade. Os conhecimentos adquiridos tanto na escola quanto na vida são variados e igualmente importantes. Por isto, perguntou-se: Como interligar os conhecimentos prévios destes sujeitos, tão cheios de riquezas e ensinamentos, com os conteúdos escolares a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e proveitosa? Estas questões foram abordadas, neste estudo, através de pesquisa bibliográfica e de análise de entrevistas realizadas com educadores de jovens e adultos que atuam em instituições públicas de ensino. Concluiu-se que o conceito sobre planejamento é bem diversificado entre os professores e que em alguns momentos os conhecimentos prévios dos educandos são valorizados, mas também em outros casos, os livros didáticos infantis são adaptados para o público em questão. Espera-se que este estudo contribua para um repensar do educador que atua com o público da Educação de Jovens e Adultos, fazendo-o refletir sobre sua prática pedagógica e metodológica, para que auxilie na formação de cidadãos atuantes e críticos e na transformação da realidade em que vivem.

Palavras-chave: Planejamento; Práticas pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história e princípios	10
	2.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	10
	2.1 EJA como Educação Popular	12
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA	15
	3.1 Currículo na EJA	15
	3.2 Planejamento na EJA	18
4	SOBRE A INVESTIGAÇÃO	23
	4.1 Pesquisa de campo	23
	4.2 Análise de dados	24
	4.2.1 Concepção de planejamento do educador	24
	4.2.2 Participação do aluno no planejamento	33
	4.2.2.a Sugestão de atividades e temas trazidos pelos alunos e abordados em aula	33
	4.2.2.b Funções e papéis do educando	34
	4.2.2.c Autonomia	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICES	44
	APÊNDICE I: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DIRIGIDA AOS EDUCADORES	45
	ANEXOS	46
	ANEXO I: ENTREVISTAS RESPONDIDAS PELOS EDUCADORES	47

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como enfoque o planejamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabemos que o jovem e o adulto ingressam na escola com seus conhecimentos, suas culturas, suas competências técnicas e profissionais. O diálogo com os saberes escolares pode os reorientar a fim de que sejam atendidas suas necessidades e as da sociedade, destacando-se que os conhecimentos adquiridos tanto na escola quanto na vida são variados e igualmente importantes.

A educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, embora seja classificada assim, mas, sobretudo, é uma questão de especificidade cultural. Basicamente, delimita um determinado grupo que, segundo Oliveira (1999, p. 59-60),

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Observamos que as propostas pedagógicas com jovens e adultos nem sempre consideram os educandos em suas especificidades, às vezes, trazendo a fragmentação curricular do conhecimento e a infantilização de materiais que dificultam o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriores dos educandos e os conteúdos escolares.

Paulo Freire, ao desenvolver trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho didático à especificidade dos alunos, fez emergir a consciência de que alfabetizar adultos requer o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a eles, que envolvessem a dialogicidade e a problematização da realidade.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa, e provavelmente mais complexa, de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Em relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades, em comparação com a criança, e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o seu contexto, realidade e a sociedade.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (Cury, 2000, p. 9)

O interesse pelo tema em questão surgiu das discussões sobre as especificidades do público da EJA quanto ao planejamento escolar. Por isso, ao longo da pesquisa, pretendeu-se conhecer e analisar os métodos e práticas educativas aplicadas na EJA, através de pesquisa bibliográfica e análise de entrevistas dirigidas a sete educadores de jovens e adultos. Foi realizado um estudo teórico sobre a EJA, seguido de uma investigação empírica, com o objetivo de articular a teoria e a prática. Através das leituras e discussões sobre

a Educação de Jovens e Adultos, algumas questões tornaram-se provocadoras:

- Quais são os materiais didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos, especificamente nas Totalidades Iniciais e nas escolas públicas participantes desta pesquisa?
- Quais são os seus significados?
- De que maneira estão sendo apropriados pelos educadores no planejamento de sua ação pedagógica?

Partindo das questões provocadoras, o presente estudo propôs investigar como pode ser elaborado um planejamento específico e coerente para o público da EJA. A este respeito, lembramos Moacir Gadotti quando adverte que “[...] é preciso elaborar uma nova teoria do conhecimento, a partir dos interesses dos oprimidos, que lhes permita reelaborar e reordenar os seus próprios conhecimentos e apropriar-se, a partir desta matriz, dos conhecimentos alheios” (Gadotti, 2000, p. 72).

Este estudo buscou analisar e comparar teórica e empiricamente as metodologias e recursos didáticos utilizados na EJA, visando atender à realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos. Atendendo esse princípio, concluiu-se que as propostas metodológicas da EJA precisam ser diferenciadas, considerando que os jovens e adultos têm uma realidade cultural e um nível de subjetividade bastante diferente em relação às crianças, sendo necessária, então, a adequação das metodologias empregadas nessa modalidade de ensino.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história e princípios

2.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso (ou tiveram acesso restrito) e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Muitas vezes, se constitui por sujeitos que foram a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e, ao mesmo tempo, alienada delas. Ser privado deste acesso se traduz como perda de uma importante possibilidade de ser uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos subalternos do mercado de trabalho. Muitos destes jovens e adultos desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (Cury, 2000)

As ações em EJA, no Brasil, datam do período colonial, quando os jesuítas transmitiam princípios religiosos e ensinavam ofícios aos imigrantes e escravos. No Império, a Constituição de 1824 garantiu a instrução primária para todos os cidadãos, porém isso não passou de intenção constitucional. A Constituição de 1891 apontou a descentralização do ensino público, colocando a responsabilidade nas Províncias e nos Municípios e excluindo os analfabetos da participação pelo voto.

A efetiva preocupação com a EJA ocorreu em meados da década de 40, sendo que a primeira vez em que foi considerada como direito de todos e dever do Estado, no ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, foi na Constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação que delegava competências da União, dos Estados e Municípios (Haddad e Di

Pierro, 1999). O marco histórico na EJA encontra-se na pesquisa realizada por Haddad (Educação de Jovens e Adultos no Brasil /1986-1998), enfatizando que a década de 40 foi o período em que o estado realizou ações concretas no sentido de possibilitar a escolarização dos excluídos da escola.

A UNESCO, em 1947, pressionou o Ministério da Educação e Saúde para criar o Serviço de Educação de Adultos. Neste mesmo ano, aconteceu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1952, foi iniciada a Campanha de Educação Rural e, em 1958, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, sendo que poucas ações articuladas a elas foram propostas. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, ressaltou a preocupação dos educadores em relação à qualidade das práticas pedagógicas até então desenvolvidas. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Além disto, nesse período, as inúmeras experiências de alfabetização e de educação de adultos desapareceram ou regrediram em consequência da repressão. É importante ressaltar a influência que Paulo Freire exerceu na concepção de prática educativa. Ele afirmava que se deve levar em conta o universo vocabular do educando, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2006).

O Governo Federal organizou, em 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL – e o ensino supletivo. Ele foi desenvolvido com o objetivo de oferecer alfabetização a amplas parcelas de adultos analfabetos. Ao Mobreal somou-se, em 1971, o Ensino Supletivo que correspondia ao Ensino Primário. O princípio da flexibilidade é o principal componente diferenciador do Supletivo em relação ao Ensino Regular, possibilitando aceleração dos estudos, ou seja, que o aluno conclua o curso em menos tempo. Desde as décadas de 70/80, um dos problemas enfrentados era a inadequação das práticas pedagógicas às necessidades e características do público da EJA. Práticas que utilizavam materiais didáticos e conteúdos infantilizados. No final de 1985, o Mobreal foi extinto nacionalmente e substituído pela Fundação Educar. Com o Governo Collor, o Ministério da Educação cortou a verba da Fundação Educar e criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania que sequer foi implementado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 no Ensino Médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios. Na década de 90, a massificação da escola para jovens e adultos foi substituída pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, que direciona para a prática no contexto de projetos educativos escolares mais amplos.

2.2 EJA como Educação Popular

A Educação Popular (EP) nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc. A Educação Popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais solidário.

Uma outra possibilidade que se abre à Educação Popular é a de ser uma prática onde as discussões são conduzidas pelos próprios grupos populares, onde os conhecimentos discutidos e desenvolvidos são os conhecimentos que nascem da sua maneira de pensar e de explicar a sua vida e a sua luta [...]. É exercendo o poder de conduzir suas discussões que as camadas populares desenvolvem a sua própria autonomia de crítica à sociedade e a si mesmas – e, com isso, reforçam o seu poder de tomar decisões de acordo com aquilo que elas percebem que é importante para fazer avançar na luta (Costa, 1982, p. 21).

Freire (2006) destaca que toda educação é política, não existe educação neutra, pois toda educação é uma prática social e, dessa forma, ou está comprometida com a transformação dos sistemas opressores e, portanto, em busca da libertação, ou está reproduzindo a lógica da dominação social. Educação Popular é sinônimo de humanização, pois na prática não ocorre educação quando não se respeita a idiossincrasia de cada pessoa envolvida; também é uma educação problematizadora que desafia para a construção de caminhos teórico-metodológicos a partir do diálogo crítico-problematizador.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2006, p. 34).

A EP é comprometida ética e politicamente com os oprimidos, questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se na educação bancária. Educação esta em que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se considera nada saberem (Freire, 2006).

Para desmistificar a concepção “bancária”, a educação como prática de dominação, é necessário que o educador popular não tenha só conhecimentos intelectuais sobre educação de adultos, mas é preciso que entenda e conheça profundamente a lógica do conhecimento popular e sua estrutura de pensamento. Sabemos que os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida, como desemprego, baixos salários, saúde, moradia etc., o que, muitas vezes, compromete o processo de alfabetização e/ou aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se problemático quando um educador, mesmo com conhecimentos significativos no campo teórico, procede com ingenuidade ou descaso diante das trajetórias de aprendizagens dos educandos e desconhece (ou conhece pouco) suas condições de vida. Para Gadotti (2000, p. 280), o “[...] educador popular é um *animador cultural*, um articulador, um organizador, um intelectual”. O educador popular não pode ser nem ingênuo, nem espontaneísta. Por isso, a EJA está articulada à EP, pois a realidade dos educandos traz algumas exigências à sensibilidade e à competência científica

dos educadores. Não é possível pensar apenas nos procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. É preciso muito mais. Os próprios conteúdos a serem estudados não podem trazer estranheza para os educandos. “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (Gadotti e Romão, 2006, p.16). Uma das tarefas fundamentais da EP é a de superar o saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico do mundo e de si mesmo, sem discriminá-lo.

A realidade social, a cultura e a política são alguns dos pontos de partida da EP na busca de potencializar seu referencial teórico-metodológico junto a grupos de jovens e adultos. Uma das formas de ação didático-pedagógica proposta e que se inspira em princípios da EP é a dos Temas Geradores (Freire, 2006) que propõe um caminho interdisciplinar na construção de saberes necessários para a libertação e humanização dos oprimidos (Zitkoski, Chamorro e Schinelo, 2010).

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

3.1 Currículo na EJA

Currículo e educação são intrínsecos. De acordo com o dicionário Aurélio,¹ a palavra currículo significa a “descrição de um conjunto de conteúdos e matérias de um curso escolar ou universitário”. Partindo deste significado, é importante ressaltar a necessidade de um currículo bem planejado e articulado, pois ele é uma das bases da educação brasileira, sem, no entanto, se limitar ao seu aspecto mais técnico. Nesse sentido,

O currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação. Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica e seus usos, os processos psicológicos superiores, formam parte desta experiência. As atividades educativas adotam diferentes modos de organização social, segundo o volume e, também, o conteúdo concreto do legado cultural. É uma prática em que se estabelece um diálogo entre agentes sociais, educandos e educadores (Cadernos Pedagógicos nº 9, p. 8).

Antigamente, o público da EJA era composto basicamente por adultos, sendo que muitos eram trabalhadores rurais, mas, nos últimos anos, elevou-se o número de jovens que frequentam as salas de aula da EJA. Com esta significativa mudança, em poucos anos, os professores passaram a conviver

¹ Disponível em: www.aureliopositivo.com.br. Acesso em 23/06/12.

com uma situação muito delicada: a de ter que trabalhar com alunos jovens e adultos, com diferentes necessidades de aprendizagem e expectativas, bem como níveis socioculturais diversificados, atentando para a não exclusão de nenhum deles, buscando desenvolver um trabalho que atenda às suas particularidades e tendo que lidar com um conflito gerado pelo currículo prescrito² e pelo que é posto em prática em sala de aula (currículo em ação).

Com estas dificuldades, é necessário que o educador da EJA tenha consciência de que o simples falar ou transmitir conhecimentos através dos livros didáticos e de conteúdos pré-selecionados não servem como alavancas de aprendizagens e conhecimentos. Cada sujeito tem uma forma própria de produzir aprendizagens através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os conhecimentos anteriores e os novos. Em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, da multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que esta ação fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana (Oliveira, 2004 e 2007). É necessário contextualizar o conhecimento, estabelecer conexões entre os interesses dos educandos, suas crenças, seus valores e saberes. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família etc.

Eugênio (2008, p. 89) enaltece a proposta da Escola Plural, que considera o currículo como uma construção coletiva, que mostra a identidade da escola e de seus sujeitos. A redefinição curricular supõe uma ruptura com a lógica fragmentada da seriação, pois esta favorece o acúmulo de informações

² Currículo prescrito: é ditado político-administrativo, e tem um papel de prescrição ou orientação relativamente ao conteúdo do currículo. Funciona como referência básica relativamente à elaboração de materiais curriculares e serve de controle ao sistema. (Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4085/1/05-Canavarro-Ponte\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4085/1/05-Canavarro-Ponte(GTI).pdf))

desconectadas, desprovidas de significado para os alunos e, geralmente, desvinculadas do contexto social em que estes se inserem. Coerente com os princípios estabelecidos, a proposta não apresenta uma relação de conteúdos distribuídos por ciclo/modalidade de ensino, mas sim reflexões para auxiliar o corpo docente e os demais funcionários da escola na discussão/reflexão de qual currículo pôr em prática para auxiliar o aluno a construir e reconstruir sua identidade sociocultural. O professor é convidado a assumir outra postura, trabalhando em sala de aula com as experiências prévias dos alunos e, nesse processo e, paralelamente, problematizando sua prática.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação. Nunca dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo se manifesta nas várias formas de sua ação que refletem a sua *situação* no mundo, em que se constitui (Freire, 2006, p. 100).

As propostas das grades curriculares e os conteúdos pré-selecionados em livros didáticos precisam ser substituídas pela dialogicidade a partir da qual os significados sejam compartilhados e construídos por todos. A aprendizagem não é somente um processo intelectual, mas também um processo sociocultural transbordante de riquezas e significados que uma concepção estreita e fragmentada de currículo não abrange. A escola é uma instituição tanto cultural quanto política e econômica. De acordo com Eugênio (2008), o currículo institui os grupos a falar, legitima determinadas práticas, constrói identidades, pois não é um elemento neutro, mas um espaço de lutas.

Sendo expressão do projeto pedagógico, ao se pensar o currículo, deve-se considerar a extensão, complexidade e especificidade dos processos educativos desenvolvidos na escola. Propõe que o currículo seja crítico, democrático e transformador. Para isso, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: romper com a ideia da EJA como reposição da escolaridade perdida; compreender o perfil dos educandos, objetivando captar a diversidade de idades, de socialização, de vivências, da participação política; intervenção e mediação do professor, que deve orientar e problematizar, sem substituir a participação dos alunos, utilizando os saberes de diferentes disciplinas como instrumentos de apoio; reavaliar os objetivos e conteúdos da EJA, visando à formação de sujeitos livres,

autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir em significativos processos culturais e políticos. Os temas contemporâneos também devem ser incorporados ao currículo para atender as necessidades formativas do público da EJA. Os temas elencados em um dos cadernos que trata da EJA³ são: educação e trabalho, espaço-cidade, corporeidade/sexualidade, meios de comunicação e informação, linguagem e manifestações culturais [...] pois o currículo é uma construção social e, desta forma, está diretamente ligado a um momento histórico, a uma sociedade específica e às relações que ela estabelece com o conhecimento. (Eugênio, 2008, p.91-92).

Os conteúdos transmitidos ou discutidos na/pela escola são o resultado de uma seleção no interior das culturas. Esses conteúdos, ao serem transmitidos na escola, passam por um processo de (re)contextualização e ganham especificidades próprias para que sejam assimiláveis pelos alunos. Por isso, qualquer proposta curricular deve ser discutida, problematizada pelos docentes, pois são eles que diariamente dão materialidade (ou não) às propostas oficiais. Perceber, assim, que o currículo não deve estar voltado exclusivamente para questões técnicas ou metodológicas, estabelecendo relações entre elas, é um desafio posto à escola.

3.2 Planejamento na EJA

O ato de planejar faz parte da vida do ser humano. Em diversos momentos, temos que tomar decisões e definir o que queremos para o futuro. Planejar implica fazer escolhas. E, para bem fazê-las, é preciso conhecer a realidade para poder determinar aonde chegar e de que forma ir até lá. Com o planejamento podemos definir o que queremos a curto, médio ou longo prazo. Além disso, o planejamento nos leva a prever situações, organizar atividades, dividir tarefas para facilitar o trabalho e até avaliar o que já foi feito.

Um bom planejamento escolar é fundamental para ter uma educação de qualidade. Isto consiste nas concepções teóricas e fundamentações metodológicas praticadas pela equipe docente. Dentro da instituição escolar existem três diferentes planejamentos que devem ser bem articulados, são eles:

³ SECADI apresenta os Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos de Tocantins no Portal MEC. O autor faz referência a estes Cadernos.

- a) o Planejamento Curricular: é a proposta geral das aprendizagens que serão desenvolvidas. Funciona como a espinha dorsal da escola. O planejamento curricular envolve os fundamentos das áreas que serão estudadas, a proposta metodológica escolhida e a forma como se dará a avaliação;
- b) o Planejamento Pedagógico ou Projeto Político Pedagógico: é o projeto integral da escola. Envolve os aspectos pedagógicos, comunitários e administrativos;
- c) o Planejamento do Professor⁴: são os registros do que se pretende desenvolver na sala de aula redigidos em cadernos e ou fichas.⁵

Educar exige intencionalidade. Para alcançar os objetivos que um planejamento adequado proporciona, é fundamental conhecer, analisar e interagir com os educandos para descobrir suas características, seus limites, suas histórias de vida e suas experiências. Sem estas considerações, corremos o risco de tornar o nosso planejamento um instrumento sem função, inútil por não corresponder às verdadeiras necessidades dos envolvidos. Esse processo de definição dos objetivos se torna muito mais eficiente quando envolve os alunos. Afinal, esse processo é tão importante para o professor quanto para eles.

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

Em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2004) ressalta a necessidade de reflexão da prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos. Como promover a autonomia do educando da EJA, rompendo com a concepção de educação bancária? O próprio Freire (2004)

⁴ Nesta pesquisa, o estudo foi direcionado para o planejamento do professor das Totalidades Iniciais das turmas de EJA de duas escolas da rede pública de Porto Alegre, uma estadual e uma municipal.

⁵ Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento. EJA, Caderno 4, 2006

discute sobre os saberes importantíssimos aos docentes na sua prática pedagógica, ressaltando a necessidade da objetividade, rigorosidade metódica e a apreensão da realidade dos educandos, entre outros. Quando lemos este livro, notamos que o planejamento docente é valioso para a aprendizagem dos educandos da EJA.

O educador democrático não se pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis⁶. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. (Freire, 2004, p. 26)

A educação que visa formar sujeitos autônomos deve fomentar, nos educandos, a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade, em seus educandos, não pode basear-se na memorização mecânica. Pensar mecanicamente é pensar errado. "Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos" (Freire, 2004, p. 77). E pensar certo é condição para ensinar certo e ele só se faz no respeito à unidade entre teoria e prática. "E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (Freire, 2004, p. 30).

A arrogância de achar-se o detentor de verdades imutáveis e inquestionáveis também é pensar errado. Os homens e mulheres como seres históricos podem intervir no mundo, conhecê-lo e transformá-lo. O conhecimento também por eles produzido, igualmente é histórico. Dessa forma, os conhecimentos que temos hoje superaram conhecimentos produzidos por gerações passadas, mas tais conhecimentos também serão superados por outros produzidos por gerações que virão. Esse processo de superação é constante e não há nenhum conhecimento que seja absoluto. Por isso é tão importante estar aberto a novos conhecimentos e buscar produzi-los, quanto conhecer o que a humanidade já produziu. A educação para a autonomia só é

⁶ Cognoscível: que se pode conhecer. Disponível em: www.aureliopositivo.com.br. Acesso em 23/06/2012.

possível havendo essa possibilidade de recriar o que o passado nos legou e criar o novo.

Freire (2004) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois faz parte da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar. A pesquisa possibilita conhecer a novidade e contribui para que a curiosidade vá se tornando cada vez, metodicamente, mais rigorosa, e assim saia da ingenuidade e transforme-se em curiosidade epistemológica⁷. A curiosidade ingênua é o que caracteriza o senso comum, é um saber feito apenas da experiência sem rigorosidade metódica. A ingenuidade é nociva à autonomia, pois impede, inclusive, a percepção dos elementos de heteronomia que nos cercam. A rigorosidade metódica é necessária para que conheçamos melhor o mundo e a nós, e, assim, tenhamos maior capacidade de nos determinarmos, elemento essencial para sermos autônomos.

A diferença e a distância entre ingenuidade e criticidade não se dá na ruptura entre elas, mas na superação. A curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, ao criticizar-se se torna curiosidade epistemológica. Essa superação ocorre devido à rigorosidade metódica na aproximação do objeto, que caracteriza a segunda curiosidade. A essência da curiosidade permanece a mesma, o que muda é a qualidade. A curiosidade é condição para a criatividade, ela é a "indagação inquietadora" (Freire, 2006) que nos move no sentido de desvelar o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que nós fazemos. A prática educativa progressista que visa educar para a autonomia deve promover a superação para a curiosidade epistemológica, não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo.

A partir das concepções de Freire, a educação envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Práticas espontâneas produzem geralmente um saber ingênuo. O conhecimento crítico, necessário para a autonomia, se alcança com rigorosidade metódica. O pensar certo é possível a todos e deve ser produzido; na escola ele deve ser produzido pelo educando em comunhão com seu educador. O ser humano é curioso, a curiosidade faz parte do fenômeno vital. O conhecimento sempre começa pela pergunta, pela curiosidade. Mas o que deve ser obra do sujeito é a passagem da curiosidade espontânea, ingênua para a curiosidade epistemológica. Isso só

⁷ Curiosidade pelo conhecimento.

é feito com reflexão crítica sobre a prática. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornando, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e, assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo.

O educador deve necessariamente se aproximar do educando, conhecer sua realidade para que, partindo dela, possa estabelecer significados para a aprendizagem dos sujeitos. A rigorosidade metódica que Freire relata é acompanhada pelo objeto cognoscível, isto é, não pode haver aprendizagem sem estabelecer conexões com os conhecimentos já adquiridos. O educador precisa ser um pesquisador, um crítico, que pergunta, questiona, que transita da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2004).

4. SOBRE A INVESTIGAÇÃO

4.1 Pesquisa de campo

Com o interesse de estudar e analisar as metodologias praticadas na EJA em instituições educacionais foi utilizada a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso⁸. Essa investigação visou a estabelecer um diálogo entre as questões provocadoras da pesquisa e os teóricos estudados a fim de investigar como pode ser elaborado um planejamento específico e coerente para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos das Totalidades Iniciais de duas escolas da rede pública de Porto Alegre – uma estadual e a outra municipal. Ela ocorreu através da aplicação e análise de entrevistas semi-estruturadas⁹ envolvendo sete educadores¹⁰.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, uma da rede estadual e a outra da rede municipal, localizadas na região leste de Porto Alegre. Ambas funcionam nos três turnos, sendo que o maior número de alunos estuda no diurno. Os dados foram coletados no noturno, no qual estudam os alunos da EJA. Nestas escolas, as turmas da EJA são organizadas por Totalidades¹¹, iniciando com a Totalidade 1 e se estendendo até a Totalidade 6. Os alunos frequentam as Totalidades Iniciais (T1 a T4) de acordo com as suas histórias de aprendizagem, podendo ser promovidos para a Totalidade seguinte durante o ano letivo, em qualquer mês.

⁸ “É uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse” (Ponte e Serrazina, 2006, p. 2).

⁹ Caracteriza-se pela existência de uma ideia principal como eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, mantém um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões, garante que os diversos participantes respondam às mesmas questões e o desenvolvimento da pesquisa vai se adaptando ao entrevistado sem exigir uma ordem rígida das questões. Concepção disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt>. Acesso em 23/07/2012.

¹⁰ A entrevista semi-estruturada está disponível no Apêndice I.

¹¹ **Totalidades Iniciais:** visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos/numéricos, sendo que a complementação deste processo se dá nas Totalidades Finais. **Totalidades Finais:** propiciam uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas (Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=307. Acesso em 04 de agosto de 2012)

As entrevistas foram realizadas com professores da EJA que trabalham 60 horas por semana, dividindo-se em duas escolas da rede. As questões foram elaboradas com o objetivo de analisar e comparar teórica e empiricamente as metodologias e recursos didáticos utilizados na sala de aula por eles.

4.2 Análise de Dados

Partindo das entrevistas realizadas com os professores (Anexos I), a análise de dados foi organizada em dois grandes eixos. São eles:

- I – concepção de planejamento do educador;
- II – participação do aluno no planejamento.

4.2.1 Concepção de planejamento do educador

Ao iniciar as análises, é interessante referir a contextualização que a professora da Totalidade I fez em relação ao perfil da turma:

Para iniciar as respostas da entrevista é importante situar, contextualizar a turma. Trabalho numa turma de alfabetização de Jovens e Adultos. As idades variam de 15 a 70 anos. Composta por aluno que já frequentou SIR (Sala de Integração e Recursos) quando estudava de dia. Aluno vindo da antiga classe especial da escola. Aluno com atraso no desenvolvimento, sem diagnóstico. Aluno com histórico de uso de álcool e drogas. Aluno que já teve isquemia cerebral. Aluno que nunca frequentou uma escola. (R.P.)
--

É fundamental, para o educador, conhecer a realidade de vida de seus alunos. Saber suas origens, suas histórias de vida, suas culturas, seus anseios, seus sonhos e também suas expectativas. Freire (2004) explicita que educar exige querer bem aos educandos, mas é preciso que, permanecendo a amorosidade, o educador não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

É praticamente impossível obter êxito, principalmente na EJA, em que existe uma diversidade de idade, gerações e cultura em uma só sala, sem valorizar os conhecimentos prévios dos educandos. A aprendizagem deve, necessariamente, ter significado para o sujeito, e, para isto, podem ser utilizados os Temas Geradores¹².

O Tema Gerador é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento. Sem o diálogo, para Freire (2006), não há comunicação, e sem esta não há a verdadeira educação. É, pois, na medida em que nos comunicamos uns com os outros que nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade. Para Freire (2006), os temas geradores são o conjunto de fundamentos filosófico-políticos presentes na teoria do conhecimento e ação no mundo, como educação libertadora.

A ideia geral da educação libertadora é que a educação é uma atividade em que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, educam-se em comunhão. A esse processo Freire (2006) chamou de processo de conscientização. Isto é, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade, realidade vivida, real e concreta pelos sujeitos, os educandos têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida. A educação libertadora é, para o educador, a alternativa política à educação tradicional, domesticadora, bancária, que repassa conhecimentos aos educandos. Assim, a educação libertadora tem, como pressuposto, o questionamento radical das relações dos homens entre si e deles com o mundo em que vivem, criando oportunidades para um processo de desvelamento do mundo, tendo como objetivo último a transformação social, entendendo que a educação não é a garantia das transformações sociais, mas que as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade. Por tudo isto, é muito importante, para o planejamento, que o educador (re)conheça a história de vida de seus alunos, suas características, tal como R.P. e, também, E.S.M. parecem fazer.

Penso no aluno, idade, história de vida, para depois procurar o material. Não tive orientações sobre a EJA, mas me identifiquei com eles. Faço esse trabalho porque acho que é o melhor caminho de
--

¹² Não estamos afirmando que os professores entrevistados trabalhem por temas geradores, mas que, em seu planejamento, foram identificadas algumas características presentes na perspectiva de prática docente a partir dos temas geradores.

entender e aprender o conteúdo. Sempre uso questionário, filmes, e também como culminância dos projetos utilizo alimentação, fazendo feijoada e outros pratos [...] (E.S.M).

Educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são as ações pedagógicas pretendidas.

Respeitar a caminhada de cada sujeito de um determinado grupo é uma aprendizagem necessária e fundamental numa vivência dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário eliminar as barreiras que se criam entre as pessoas para o estabelecimento de uma relação dialógica (Cadernos Pedagógicos nº 9, p. 33).

Ao questionamento sobre quais os aspectos que os professores utilizam para elaborar o planejamento, foram identificados quatro critérios a partir das respostas dadas:

- três professoras consideram os **níveis de aprendizagem** como fator essencial para o planejamento:

Os materiais didáticos são escolhidos e organizados conforme os **diferentes níveis de aprendizagem**, ou seja, de alfabetização. Trabalho com atividades que envolvam a consciência fonética e fonológica (livro de alfabetização fônica, livro das boquinhas), jogos de alfabetização (memória, bingo, dominó de **sílabas, associação letra, desenho e palavras**). Também utilizo o recurso de informática. Material dourado, de contagem... (R.S.) (grifos meus)

Uso desde materiais concretos (em lógica-matemática) até livros didáticos, de histórias, computador (word, pesquisa, jogos), **depende dos níveis** em que esteja trabalhando. (J.F.) (grifos meus)

No início do ano, e às vezes, em outros momentos do ano pergunto e eles sugerem algumas coisas, mas é preciso estimulá-los bastante para isso. O objetivo destes momentos de pesquisar os interesses deles é achar algumas lacunas de conhecimento para preencher. Tem conhecimento que nem sempre percebemos que são basicamente escolares e que eles simplesmente não têm. As relações de espaço e tempo, por exemplo. Ou o funcionamento básico do corpo humano. É difícil resgatar todos os saberes que lhe faltam, então procuro ir pelo interesse deles para escolher. As atividades precisam ser simples e muitas vezes diferenciadas entre os alunos, pois **existe diferença de conhecimento entre eles** (grifos meus). (P.M)

- uma professora considera a **história de vida e as características dos alunos**:

Penso no aluno, na idade, história de vida, para depois procurar o material. Não tive orientação para trabalhar na EJA, mesmo sendo formada em pedagogia e tendo especialização em psicopedagogia, mas me identifiquei com o trabalho. Faço dessa forma porque acho que é o melhor caminho para o aluno entender e aprender o conteúdo. Uso questionários, filmes, uso alimentos como culminância de projetos como feijoada, carretiros, etc. (E.S.M.) (grifos meus)

- uma professora considera a **faixa etária**:

Utilizo livros, textos, livros com bastante exercícios para fazer em sala de aula. Que tenha bastante exercícios e que seja adequado **de acordo com a faixa etária**. (C.V.R.) (grifos meus)

- uma professora considera o **nível de compreensão dos educandos**:

Utilizo livros didáticos e paradidáticos. Critérios: que sejam de fácil entendimento para os alunos, atividades diferenciadas. (R.G.)

- uma não se posicionou claramente:

Utilizo livros didáticos, os mesmos para crianças, mas adapto. Uso um pouco de informática e também quando consigo livros da EJA. Também passo filmes. (R.P.B.)

Ao focalizarmos os níveis de aprendizagem, que são apontados por três professores como critérios de planejamento, é importante lembrar duas coisas: são respostas de professores da rede pública municipal de ensino e, nesta rede, ocorreu a adoção dos Ciclos de Aprendizagem que consideram os níveis de aprendizagem dos alunos. Segundo o MEC:

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem do educando e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto,

perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 2006, p.11).

Nesse sentido, é importante ressaltar a reestruturação curricular que houve com os Ciclos de Formação: “Assim, os Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (Cadernos Pedagógicos nº 9, p. 12).

Pressupondo uma visão de currículo processual em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, e entendendo que é a melhor forma de vivenciar a concepção contribuindo mais efetivamente com o desenvolvimento dos educandos, foi proposto na Rede Municipal, no Ensino Fundamental a estruturação em Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos – o que amplia para nove anos a escolaridade obrigatória neste nível de ensino.

Os Ciclos de Formação¹³ contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva interdisciplinar da escola.

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 2006, p.11).

Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois, à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo

¹³ Retirado dos Cadernos Pedagógicos nº 9 - Ciclos de Formação - Secretaria Municipal de Porto Alegre.

de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. A estrutura por Ciclos operacionalizada, de forma mais ampla, torna-se um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sociocognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis por que se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo.

Para trabalhar com os educandos oriundos das classes populares com diversas reprovações e evasão escolar, foram criadas, em cada ciclo, as turmas de progressão. Visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição.

As Turmas de Progressão são uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isso significa que os educandos que estiverem nas Turmas de Progressão poderão avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos e, para tal, o coletivo do ciclo em que se encontram os educandos esteja ciente e em concordância com sua progressão.

Os Ciclos de Formação podem ser caracterizados conforme está apresentado no Quadro a seguir:

I Ciclo de Formação: dos 6 aos 8 anos e 11 meses
Neste período, a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. A característica mais evidente é a superação lenta do nível intuitivo do pensamento. A criança é capaz de uma organização assimilativa, podendo agir sobre o seu ambiente, através de ações reais ou concretas, podendo, então, vislumbrar operações e não apenas ações. Por necessitar ainda de manipulações, as operações permanecem ligadas à ação, o que justifica a denominação operações-concretas.
II Ciclo de Formação: dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses
Este é um período caracterizado por um tipo de pensamento que demonstra que a criança já possui uma organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com um mecanismo assimilativo. Neste período, a criança encontrasse na fase das operações concretas, que é uma etapa marcada por aquisições intelectuais. Aparecem novas formas de explicação que deixam de ser egocêntricas e passam a ser explicações por identificação. Trata-se de um estágio intermediário entre a heteronomia moral e autonomia plena. É a fase em que, por momentos, aparecem o tédio, a piedade que sentem de si mesmo, os sonhos ambiciosos e a identificação com certos personagens. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções

esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções.

III Ciclo de Formação: dos 12 aos 14 anos e 11 meses

Nesse período, segundo Piaget (1993), a criança está passando para a maneira adulta de pensar, os seus processos de pensamento são semelhantes aos do adulto. Os adolescentes não só se ajudam uns com os outros, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no conflito de valores. O adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias. Pensa idéias abstratas e efetua operações, usando abstrações que não têm necessariamente referência concreta, tangível; é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente; pensa além do mundo real e além do presente; pode fazer uso efetivo de conceitos de honestidade e lealdade, de números negativos, forças, velocidades, tempo e partículas atômicas; sobre os conceitos de amor e ódio, bem como os de interesse e apatia, Pikunas (1979) afirma que o adolescente muitas vezes os experimenta de forma contraditória em relação a pessoas e eventos. A maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios constantes. Os adolescentes têm seus poderes multiplicados. Estes poderes, inicialmente, perturbam a afetividade e o pensamento, mas, depois, os fortalecem. Os adolescentes preocupam-se com problemas de valores, ideologias e com o futuro. Nessa idade, o jovem tem preocupação em como se parece aos olhos dos outros. É um período em que investiga sua própria identidade e a representação da figura humana é satirizada, com comentários pejorativos (fuga à expressão naturalista).

A partir dos quatorze anos, inicia-se um período de decisão; passa a existir o esforço mais consciente e intencional; procura-se, nesta fase, atender às diferenças individuais, já que as aptidões se evidenciam com maior clareza; adquire um sentido intuitivo da cor e do traçado; a consciência formal desses elementos parece separado dos seus interesses e busca dar à cor uma forma criadora.

Quadro 1 – Características dos Ciclos de Formação

Quanto à relação entre a estrutura curricular por Ciclos e as faixas etárias, cabem algumas considerações.

O Ciclo I caracteriza-se como um período em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola. Dá-se aí uma maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando-se formas de representar realidades, ideias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem às diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, corporal e os conceitos matemáticos. Ocorre, assim, neste ciclo a lida com várias linguagens (como, por exemplo, a plástica, a gramática e a musical) em um mesmo processo de expressão, onde o educando identifica o mundo e identifica-se nele na medida em que vai compreendendo-o, aprendendo-o e o refazendo por intermédio da reflexão, do estudo e da leitura do mundo em que vive. Eis que se torna possível trabalhar, desde o primeiro ano deste ciclo, com as noções de educação socioambiental, desencadeando uma necessária relação ética entre todos os envolvidos neste processo pedagógico e a natureza. Chamamos a atenção para o fato de que este ciclo se constitui em uma etapa do processo curricular tendo cada tempo-ano

peculiaridades construídas pelo coletivo em consonância com os princípios globais do ciclo e com a proposta político-pedagógica da Escola.

O Ciclo II deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior acrescentando-se um conjunto de novos conhecimentos, tais como as noções de cultura e língua estrangeira bem como o estudo geo-político-histórico, ampliando-se as noções próximas do meio para compreender questões de ordem municipal, estadual, nacional e internacional (não necessariamente nesta ordem).

O III Ciclo completa e torna-se uma etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é transição para o Ensino Médio. Assim, continua-se o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores, evidenciando-se a concepção politécnica em suas diferentes dimensões históricas e manifesta ações na sociedade tecnológica moderna, embora essa noção perpassasse todo o processo pedagógico desde o 1º ano do I Ciclo. Mantém-se, também, o estudo da informática, agora de forma sistemática, como tema a ser aprofundado e não mais somente como meio de aprendizagem, propiciando uma maior compreensão das novas tecnologias que são introduzidas no país e na organização atual do trabalho. Concluindo: o educando sai do Ensino Fundamental como sujeito detentor de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação.

Os princípios dos Ciclos de Formação também orientam o trabalho desenvolvido na EJA pelos educadores da escola municipal, mas com algumas diferenças. Na escola municipal visitada, os alunos são agrupados de acordo com as suas dificuldades de aprendizagem, sendo considerado o relacionamento social desse sujeito no grande grupo. É bem comum encontrar na mesma sala alunos que apresentam idades bem distintas um do outro:

Trabalho numa turma de alfabetização de Jovens e Adultos. As idades variam de 15 a 70 anos. (R.P)

É necessário que o professor que trabalha com Jovens e Adultos tenha a sensibilidade e o objetivo de captar a diversidade de idades, de socialização, de vivências (Eugênio, 1990) a fim de proporcionar um ambiente acolhedor repleto de aprendizagens significativas para todos os sujeitos. Para tanto,

torna-se imperiosa a rigorosidade metódica (Freire, 2004) na prática pedagógica diária.

Os materiais didáticos são escolhidos e organizados conforme os **diferentes níveis de aprendizagem**, ou seja, de alfabetização. (R.S.) (grifos meus)

Quando realizada a entrevista, a professora R.S. demonstrou preocupação em atender as dificuldades dos alunos observando a individualidade de cada um no grande grupo.¹⁴

Freire (2004) fez emergir a consciência de que alfabetizar adultos requer o desenvolvimento de um trabalho diferenciado daquele destinado às crianças. Tal consciência parece estar um pouco presente na prática pedagógica desta professora:

Eu utilizo os livros das crianças, mas adapto para eles. Quando consigo livro de EJA aí utilizo.

A infantilização pode ser um dos motivos da evasão nas turmas de EJA e nasce com a ideia equivocada de que se deve dar ao estudante, jovem ou adulto, o que ele não teve quando criança. Por causa disso, é preciso também mudar a abordagem e, muitas vezes, o conteúdo. Trabalhar com material didático infantil sem levar em conta as expectativas de aprendizagem e os conhecimentos prévios é um equívoco com a mesma raiz. Eugênio (1990) traz a concepção de que o currículo deve ser crítico, democrático e transformador, rompendo com a ideia da EJA como reposição da escolaridade perdida.

A EJA tem de ser encarada como um atendimento específico, que pede um currículo próprio. Só assim o grupo vai aprender e tomar consciência do que está fazendo. Se o professor quiser abordar a origem do ser humano, deve tratar o tema de forma adulta, com respeito à diversidade religiosa - sem se desviar das propostas curriculares - e aprofundar a discussão científica, mais do que faria numa turma de crianças.

¹⁴ Não estamos afirmando e nem julgando as respostas das professoras, mas reproduzindo o que elas registraram nas entrevistas.

4.2.2 Participação do aluno no planejamento

Para um planejamento bem articulado é essencial a participação dos alunos em todos os momentos. O professor vai mediando os saberes prévios e culturais dos alunos com o conhecimento científico escolar. Para tanto, é essencial que o ambiente de sala de aula seja acolhedor, tornando-se um espaço de debates e construções coletivas.

A substituição da formação convencional das salas de aula pela formação em círculos e as técnicas de trabalho em grupo, como as discussões, o grupo de estudo, o grupo de ação, o fórum e o grupo de debate, todas essas alternativas à exposição didática foram pensadas para criar o clima do debate, elemento central do processo de descoberta do conhecimento que é compreendido desde uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia dos educandos.

As respostas ao questionamento sobre a autonomia dos alunos e a participação deles no planejamento das aulas foram analisadas a partir de três eixos:

- a) sugestão de atividades e temas trazidos pelos alunos e abordados em sala de aula;
- b) funções e papéis do educando;
- c) autonomia.

4.2.2.a Sugestão de atividades e temas trazidos pelos alunos e abordados em sala de aula

As professoras assim se manifestaram em relação a este eixo de análise:

- três professoras relataram que os alunos não sugerem (ou raramente sugerem) assuntos e temas a serem trabalhados na sala de aula:

Os assuntos raramente são sugeridos por eles. Eu investigo sobre os assuntos que interessam ou não. Os alunos são bem passivos. Querem bastante tema e atividades em aula. Esperam pela professora. Adoram matemática. (E.S.M.)

Não, nunca querem trabalhar nada! (C.N.R.)
--

Não, a gente que propõe. (R.P.B.)

- duas professoras relataram que seus alunos levam para sala assuntos para serem discutidos:

O planejamento enquanto escola acontece nas reuniões de quarta-feira. Os temas trabalhados foram sobre alimentação saudável, saúde. Sobre Porto Alegre. Agora entrando num projeto de escola sobre Valores (Novo Projeto). Os assuntos trazidos pelos alunos são abordados quando eles trazem algum material informativo para a professora ler para eles. Outro dia um aluno trouxe um polígrafo de uma neta, que tratava do tema Viver Bem. Abordava doenças, drogas, higiene, cuidados com a saúde e convivência social. Li para eles e discutimos. Relatam situações da vivência deles. (R.S.)

Às vezes os alunos sugerem algum assunto (que cai em concurso). Sim, são abordados em aula. De maneira a desenvolver o assunto o mais completo possível. (R.G.)

- uma professora relatou que a escola define o que será trabalhado:

Na maioria das vezes decidimos um projeto coletivo de todas as Totalidades a partir de necessidades que observamos necessárias ou algo que julgamos ser importante abordar. Agora, por exemplo, estamos trabalhando “valores” que julgamos, em reunião, ser de seu interesse (escola/EJA/em geral). O que não impede que mudemos totalmente um planejamento de aula, quando se faz necessária a discussão de algum tema. (J.F.)

- uma professora não foi específica na sua resposta:

Os alunos das Totalidades Iniciais costumam ser bastante retraídos. (P.M.)

4.2.2.b Funções e papéis do educando

As professoras assim se manifestaram em relação a este eixo de análise:

- cinco professoras responderam que os alunos exercem uma função no seu planejamento:

O grupo de trabalho respeita muito bem o ritmo de aprendizagem dos colegas. Eles se ajudam muito. São solidários. Participam com sugestões. Agrupam-se para realizarem as atividades. (R.S.)

A participação é sempre deles. Interpretação, leitura de frases, o que eles entenderam. Devem ter participação e visão do assunto. (E.S.M.)

Como o tema do projeto é geral, o aluno especifica as abordagens assim como acaba definindo a forma. Varia de acordo com a turma a abordagem dos temas. (J.F.)

Conforme a resposta que eles me dão para aquelas atividades que trouxe, eu penso que outras devem ser as próximas. Vejo o que “cola” e o que “não cola”. (P.M.)

O aluno desempenha o papel de participação e reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida. O papel do aluno é de refletir, generalizar e concluir. (R.G.)

- duas professoras responderam que seus alunos não questionam:

Não, não interagem, nem participam! (C.N.R)

Tudo o que a professora propõe eles fazem, não questionam. (R.P.B.)

4.2.2.c Autonomia

As professoras assim se manifestaram em relação a este eixo de análise:

- três professoras relataram que seus alunos são autônomos:

Dentro de um tema eles montam um painel de acordo com o que eles entenderam. Isso no papel para debater com a turma. (E.S.M.)

Sim, permito que eles façam as atividades encontrando os resultados certos mesmo que não utilizem o mesmo caminho. (C.N.R.)

Sim, o aluno fica com a atividade (exercício ou jogo) para tentar realizar com autonomia, por um determinado tempo. Depois a professora intervém e esclarece as dúvidas e deixa os alunos resolverem. A correção acontece ao término da atividade. (R.G.)

- uma respondeu que alguns alunos produzem, sendo direcionado pela professora. É necessário trabalhar a autoestima:

Pelo perfil da turma são alunos que vem com uma trajetória de fracasso escolar. Para se chegar a trabalhar a autonomia, há a necessidade de fazer com que os alunos acreditem no seu potencial, dar segurança para eles poderem acreditar que são capazes, estabelecer muito diálogo e momentos de conversação. Alguns alunos só conseguem produzir se o trabalho for direcionado e com

intervenção constante da professora, já que muitos são considerados alunos de inclusão. (R.S.)

- uma respondeu que seus alunos não são autônomos:

Não sinto eles autônomos, são bem dependentes. (R.P.B)

- uma professora respondeu que não trabalha a autonomia, sendo necessário trabalhar bastante a autoestima:

Na verdade, na Totalidade 2 o trabalho é de resgate de autoestima. Eles precisam de carinho e muita atenção. Muito incentivo para perceber que são capazes. A autonomia deixo para a Totalidade 3. (P.M.)

- uma professora não foi específica na sua resposta:

A idéia é que cada atividade seja provocadora da construção de sua autonomia em aprender, que se utilize dos recursos disponíveis para avançar nos seus conhecimentos. (J.F.)

Ao ler as respostas das professoras entrevistadas, observamos que cada professora apresenta um conceito diferente sobre autonomia. As professoras associam ao desenvolvimento da autonomia pelos alunos os seguintes elementos:

- construção de trabalhos em grupo e debates com a turma;
- trabalho de suas hipóteses mesmo que utilizem caminhos diferentes;
- realização das atividades sozinho por determinado tempo;

Para analisar essas respostas, é importante conceituar o que é autonomia. De acordo com o dicionário Aurélio, autonomia significa “Liberdade moral ou intelectual; independência administrativa”¹⁵. Assim, o sujeito torna-se autônomo quando apresenta firmeza e liberdade para expor suas idéias, seu ponto de vista, seus conhecimentos, sem demonstrar medo e nem coação em relação a qualquer pessoa ou situação.

¹⁵ Disponível em: www.aureliopositivo.com.br. Acesso no dia 28/07/2012.

Paulo Freire (2004) introduz **Pedagogia da autonomia**, explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Ele enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 23). Essa postura faz com que o educador busque essa ética, a qual chama de “ética universal do ser humano” (p. 15), essencial para o trabalho docente.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. “Não há docência sem discência” (p. 21), pois “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23). O ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo apenas de aluno. “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Justifica assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem.

Ensinar exige rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Afirma que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (p. 29). Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire (2004), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar

suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver isso em seus alunos.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2004). Ensinar, para Freire (2004), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes ou de outra forma. É ter certeza de que se faz parte de um processo inconcluso. Apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, Freire (2004) lembra que há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...]. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2004, p. 66).

É importante que professores e alunos sejam curiosos, instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (p. 96). Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Não com um gostar ou um querer bem ingênuo, que permite atitudes erradas e não impõe limites, ou que sente pena da situação de menos experiente do aluno, ou ainda que deixa tudo como está que o tempo resolve, mas um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se e de

trocar experiências, e um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

As professoras que responderam que seus alunos são autônomos parecem trabalhar em sala de aula com a dialogicidade, incentivando a autonomia dos alunos por meio de trabalhos em grupo, de incentivo a que eles se ajudem, de respeito às hipóteses construídas por eles. Existem professoras que afirmaram que é bem difícil trabalhar a autonomia dos alunos sem antes incentivar sua autoestima, mostrar que são capazes e que podem produzir várias hipóteses a partir dos temas discutidos em sala de aula. Que o saber do professor não é o único absoluto, mas que podem tanto aprender como ensinar ao docente.

Um fato preocupante é a resposta da professora que assume que seus alunos não são autônomos, sendo dependentes. Com isto, ela não demonstra ações pedagógicas efetivas em relação a esses problemas existentes na turma dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado nesta pesquisa foi o planejamento na EJA. Buscou-se investigar como ele acontece nas Totalidades Iniciais, sendo possível dizer que esta finalidade foi atingida através das leituras bibliográficas, das entrevistas realizadas e de suas análises.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública de Porto Alegre, uma estadual e a outra municipal. Ao realizar as entrevistas com as professoras das Totalidades Iniciais da Educação de Jovens e Adultos, foi verificado que os materiais didáticos utilizados são diversos. As professoras relataram que utilizam livros didáticos e paradidáticos, livros de histórias, textos, jogos, materiais de contagem, base dez, materiais concretos e até a informática (word, pesquisas e jogos). Nas entrevistas também foi detectado que, segundo a opinião de algumas educadoras, os materiais didáticos utilizados devem necessariamente ser de fácil entendimento para os alunos e do interesse deles, mantendo certa familiaridade com o seu cotidiano. A partir das respostas de algumas das professoras entrevistadas, é possível perceber que, na maioria das vezes, o planejamento é elaborado com preocupação metodológica centrada no aluno e os recursos didáticos dependem do nível de aprendizagem de cada educando.

Torna-se importante ressaltar que a EJA está estreitamente ligada à Educação Popular, pois a realidade destes educandos traz algumas exigências à sensibilidade e à competência dos educadores. Não é possível pensar apenas nos procedimentos didáticos e nos conteúdos escolares a serem ensinados aos grupos populares. A realidade social, a cultura e a política são alguns dos pontos de partida da EP e da EJA na busca de potencializar seu referencial teórico-metodológico junto a grupos de jovens e adultos. Por isso, foi abordado como uma das muitas metodologias a serem trabalhadas com a EJA, os Temas Geradores, que permitem essas possibilidades, propondo um

caminho interdisciplinar na construção de saberes necessários para a libertação e humanização.

Educar jovens e adultos requer intencionalidade metodológica, pois o trabalho didático deve, necessariamente, ser adequado às especificidades dos alunos, envolvendo a dialogicidade e a problematização da realidade. Conforme Cury (2000), a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas satisfazendo as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Uma parte (quatro) das professoras entrevistadas relatou que, na escola, existem reuniões pedagógicas semanalmente, mas que estas são direcionadas para o ensino diurno, ou seja, para as crianças. O restante (três professoras) declarou que, nas reuniões pedagógicas, são definidos os projetos que serão trabalhados de acordo com as necessidades observadas nas turmas de EJA, em toda a escola. A partir destes dados é importante ressaltar que as escolas necessitam ter um “olhar” mais apurado para EJA.

Este trabalho foi muito importante, porque possibilitou um avanço e crescimento acadêmico quanto à própria pesquisa e aos autores estudados, e um olhar mais crítico e investigativo no que se refere à construção deste estudo e à análise das entrevistas.

REFERÊNCIAS

CADERNOS PEDAGÓGICOS n. 09 – Ciclos de Formação – Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, abril de 1999.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. (Cadernos de Educação Popular I)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer do CNE/CEB 11/2000**: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2012.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo no cotidiano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 1, p.1-116, abr. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura)

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/Nov/dez 1999, n. 12, p. 59-73.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 1999. (Série Estado do Conhecimento)

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Construção coletiva**: contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **ZETETIKÉ** – Cempem, Faculdade de Educação, Unicamp, v.11, n. 20, Jul/Dez 2003.

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

ZITKOSKI, Jaime; CHAMORRO, Graciela; SCHINELO, Edmilson. **Teologia da Libertação e Educação Popular**: Raízes e Asas. São Leopoldo, RS: Contexto Gráfico, 2010.

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4085/1/05-Canavarro-Ponte\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4085/1/05-Canavarro-Ponte(GTI).pdf)

www.aureliopositivo.com.br

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=307.

<http://www.educ.fc.ul.pt>

APÊNDICES

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): _____

1. Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?
2. Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira?
3. Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planejamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas?
4. Em teu planejamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele?
5. Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade)
6. Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras?
7. Existem grupos de estudos na escola sobre planejamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões?

ANEXOS

ANEXO I
RESPOSTAS DOS EDUCADORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): C.N.R.

1.Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?

Livros, Xerox, livros com muitos exercícios, para fazer em sala de aula. Que tenha bastante exercícios e que seja adequado com a faixa etária.

2.Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira? Não, nunca querem trabalhar nada.

3.Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planejamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas? As 04 operações, propriedades, termo desconhecidos e problemas matemáticos. Muitas vezes sabem interpretar.

4.Em teu planejamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele? Não, não interagem, nem participam.

5.Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade). Sim, permito que eles façam as atividades encontrando os resultados certos, mesmo que não utilizem o mesmo “caminho”.

6.Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras? Gostaram muito de projetos. Trabalham bem, infelizmente neste ano nenhum projeto ainda pode ser realizado.

7.Existem grupos de estudos na escola sobre planejamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões? Reuniões quinzenais, reuniões de EJA são sistemática.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): E.S.M.

1. Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?

Penso no aluno, idade, história de vida para depois procurar o material. Não tive orientação do EJA, mas me identifiquei com ele e trabalho porque acho que é o melhor caminho de entender e aprender o conteúdo. Uso questionários, filmes, projetos com alimentação como culinária faz feijoada, carreteiro.

Em matemática eles tem muitas dificuldades. Questiono sobre a vida deles como se fossem fazer almoço para tantas pessoas quantas iriam dividir a quantidade. Fiz pão e dividi na hora do café. Utilizo material concreto. Passo do concreto para abstrato. Trabalho com a interpretação da vida deles. O que aconteceu hoje. Interpretar a própria vida. Uso livros didáticos, folhas mimeografadas, confecção de exercícios do interesse deles e os conteúdos obrigatórios. Puxo muito pela realidade e o passado dos alunos. Procuo perceber todo momento, acho importante o olhar diferenciado do professor.

2. Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira?

Os assuntos raramente são seguidos por ele, investigo sobre o assunto se interessa ou não. São bem passivos. Querem bastante tema e atividade em aula. Esperam pela professora. Adoram matemática.

3. Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planejamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas?

Textos, listas matemáticas, pesquisar, recortes de entrevistas que diz respeito à vida deles, debates, reclamações por eles, explico os conteúdos. Explica inúmeras vezes. Sempre revendo o conteúdo.

Meu objetivo: Saber ler e escrever corretamente; Identificar diferentes tipos de letras, números, corpo humano, geografia, onde esta situado. Lateralidade, o que querem da vida, porque voltaram a estudar.

4. Em teu planejamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele?

A participação sempre é deles através de interpretação, leitura de frases, o que entendeu. Participação e visão do assunto.

5. Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade)

Dentro de um tema eles montam um painel de acordo com o que eles entenderam, isso no papel após debater com a turma.

6. Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras?

Português e Matemática. A sede de saber ler e escrever e ser respeitado, eles reclamam que não sabem escrever e não tem crediário em lojas, não se vêem como sujeitos, cidadãos em mercado, em lojas, em firmas, etc.

7. Existem grupos de estudos na escola sobre planejamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões?

Não. Lá uma vez que outra. São para as crianças sim. EJA não.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): R.G.

1.Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?

Livros didáticos e para didáticos. Critérios: que sejam de fácil entendimento para os alunos, atividades diferenciadas.

2.Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira? Às vezes os alunos sugerem algum assunto (que cai em concurso). Sim, são abordados em aula. De maneira a desenvolver o assunto o mais completo possível.

3.Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planeamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas? Sempre que possível desafios , descobertas, generalizações.

4.Em teu planeamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele? O aluno desempenha o papel de participação e reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida. O papel do aluno é de refletir, generalizar e concluir.

5.Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade). Sim, o aluno fica com a atividade (exercício ou jogo) para tentar realizar com autonomia, por um determinado tempo. Depois eu faço a intervenção e esclareço as dúvidas e deixo os alunos resolverem. A correção acontece ao término da atividade.

6.Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras? Alguns alunos preferem os desafios, pois podem refletir, generalizar e concluir.

7.Existem grupos de estudos na escola sobre planeamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões? Existem reuniões as quartas-feiras. Algumas são de planeamento e estudo sobre as diferenças do EJA e do ensino por Ciclos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): R.P.B

1.Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais? Utilizo livros de crianças e adapto. Um pouco de informática, quando consigo livros de EJA utilizo. Uso muito filmes.

2.Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira? Não. A gente que propõe.

3.Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planejamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas? Comunicação, expressão e matemática. Textos, leituras e interpretação, 04 operações dia-a-dia, questões raciocínio lógico.

Objetivo: Para conseguirem lidar com as questões básicas do dia-a-dia deles. Utilizo feijão de material concreto para matemática.

4.Em teu planejamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele? Tudo que proponho eles fazem, mas não questionam proponho eles fazem, mas não questionam.

5.Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires pode relatar algum trabalho realizado com esta finalidade). Não sinto eles autônomos, são bem dependentes.

6.Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras? Passo atividades no quadro e fazem no caderno. Gostam de tarefas no caderno.

7.Existem grupos de estudos na escola sobre planejamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões? Tem reuniões de planejamento para elaboração de projetos, como POA, alimentação, valores para EJA. São semanais.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): PMC.

1. Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?
2. Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira?
3. Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planeamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas?
4. Em teu planeamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele?
5. Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade)
6. Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras?
7. Existem grupos de estudos na escola sobre planeamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões?

① Para matemática, geralmente construa os materiais para fazer cópias, organizando a sequência de aprendizagens que considero mais favorável. Como trabalho com T2 (2^ª e 3^ª série) uso muito material de usado = outros materiais concretos. Para português, seleciono em livros didáticos de 2^a e 3^a séries, exercícios de ortografia, consciência de palavras e gramaticais (aulas, capitiva, substituição...). Os textos geralmente retiro de internet ou outros livros de literatura, de acordo com o tema trabalhado. Sempre textos pequenos e de vocabulário acessível. As demais aulas, conforme o tema que vem sendo trabalhado, pesquisa em várias fontes diferentes (PRINCIPALMENTE INTERNET).

② Os alunos de T1 iniciais costumam ser bastante retraídos.

③ No início da ano e, às vezes, em outros momentos da ano pergunto e eles sugerem algumas coisas, mas é preciso estimulá-los bastante por isso. O objetivo destes momentos de pesquisas e interesses deles é criar algumas lacunas de conhecimento por preencher. Tem conhecimentos que nem sempre percebemos que são basicamente exatos e que eles simplesmente não tem. As relações de espaço e tempo, por exemplo. Ou o funcionamento básico do corpo humano. É difícil resgatar toda a sabedoria que eles faltam, então procuro ir pelo interesse deles para escolher. As atividades precisam ser simples e muitas vezes diferenciadas entre os alunos, pois existe diferença de conhecimento entre eles.

④ Conforme a resposta que eles me dão, daquelas atitudes que trouxe eu penso que outras devem ser os próximos. Vejo o que "cala" e o que "não cala".

1
⑤ Na verdade, na T2 o trabalho é de resgate de auto-estima. Eles precisam de carinho e muita atenção. Muita incentivo para provar que são capazes. A autonomia, deixa para a T3. (SO PARA AQUE O PRÊMIO CONHECIMENTO TRAZ, ELAS DESENVOLVEM)

⑥ Eles gostam que predomine trabalho com quadro e caderno. Também exercícios em folhas. Sentem-se seguros fazendo aquilo que tem um certo domínio. Percebem que estas atividades caracterizam e que eles entendem por excelência e é disso que eles querem fazer parte. Gostam de levar certo, de mostrar caderno, de fazer prova.

As atividades criativas, em grupo, culturais... eles curtem, mas precisam ~~ser~~ em pequenas doses ou eles acham que não estão tendo aula.

⑦ Sim. Temos reuniões todos os quartos-feiras à noite. Destas reuniões surgem muitos projetos coletivos, em que toda a ESA se engaja. São projetos muito legais, mas nem sempre, nos inícios, eles rendem o que poderiam, pois eles pipocam muita e é difícil de dar sequência.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais): Roberto

1. Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?
2. Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira?
3. Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planeamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas?
4. Em teu planeamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele?
5. Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade)
6. Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras?
7. Existem grupos de estudos na escola sobre planeamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões? Não

Para iniciar as respostas da entrevista é importante situar, contextualizar a turma.

Trabalha numa turma de alfabetização de jovens e Adultos. As idades variam de 15 a 70 anos. Compõe por alunos que já frequentam SFR - Sala de Integração e Recursos quando estudava de dia.

Aluno ainda de antiga classe especial de tarde Oscar Tolos. Aluno com atraso no desenvolvimento, sem diagnósticos. Aluno com histórico de uso de álcool e droga. Aluno que já tem esquizofrenia cerebral. Aluno que nunca frequentou uma escola.

1- Os materiais didáticos são analisados e organizados conforme os diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, de alfabetização.

Trabalha com atividades que envolvam a consciência fonética e fonológica. (Livro Alfabetização Fônica) LIVRO BOVINHAS Jogos de alfabetização. (memória, bingo, sílabas, dominó de sílabas, associação letra e desenhos, palavras). Também o recurso de Informática: Material concreto, de cartazes.

2- O planejamento enquanto escola acontece nas reuniões de quarta-feira. Os temas trabalhados foram sobre alimentação saudável, saúde. Sobre Póster Alegre. Agora entrando num projeto de escola sobre Valores. (NOVO PROJETO)

Os assuntos trazidos pelos alunos são abordados



Quando eles trazem algum material informativo para a professora ler para eles. Outro dia um aluno trouxe um polígono de uma rede, que tratava-se do tema Viver Bem. Abordava doenças, drogas, ^{higiene} cuidados com a saúde e convivência social. Li para eles e discutimos. Relatam situações da vivência deles.

3- Como já foi citado no item ① as atividades precisam ser diversificadas dentro de um mesmo grupo.

Ha' a necessidade de aprimorar a escrita. (uso de cards, palavras, palavras cruzadas, trabalho com palavras de textos e músicas, atividades com revistas, gravuras, filmes, etc)

Conteúdos

4- O grupo de trabalho respeita muito bem o ritmo de aprendizagem dos colegas. Eles se ajudam muito. São solidários. Participam com sugestões. Agrupam-se para realizar as atividades.

5- Pelo perfil da turma são alunos que vem com uma trajetória de fracasso escolar. Para se chegar a trabalhar a autonomia ha' a necessidade de fazer com que os alunos acreditem no

Seu potencial, dar segurança para eles podiam acreditar que são capazes, estabelecer muito diálogo e momentos de conversação. Alguns alunos só conseguem produzir se o trabalho for direcionado e com intervenções constantes da professora, já que muitos são considerados alunos de inclusão.

Diretividade (Pedagogia da Autonomia)

6- Não posso dizer que os alunos desta turma tenham atividades preferidas. Percebo que eles têm um desejo grande de aprender e aceitam muito bem todas as atividades propostas. Gostam muito de "lata popo", falar sobre assuntos pessoais e da vida deles, de brincar e meter uns com os outros. (socialização) Gostam dos passeios que a escola oportuniza. Ir a teatro, museu, etc. Também gostam dos eventos realizados na escola.

7- Não há grupos de estudo na escola sobre planejamento e currículo. Mas as reuniões são sistemáticas nas quintas-feiras. (pedagógicas)
É o momento que temos para discutir a escola como um todo. Os professores fazem relatos de seus trabalhos. Trocamos ideias com todos de forma geral. O planejamento se dá através de temas que surgem. Como já foi falado no item ②.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (letras iniciais):

JFFS - Juvenara Formand

1. Quais são os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) utilizados por ti em tuas aulas? Que critérios tu utilizas na escolha desses materiais?
uso desde materiais concretos (em lógica - matemática) até livros
2. Os alunos sugerem assuntos e temas para serem trabalhados? Como isso acontece? Estes assuntos e temas são abordados em sala de aula? De que maneira?
Na maioria das vezes decidimos um projeto coletivo de todos as totalidades
3. Que tipo de atividades tu propões aos alunos? Em que princípios te baseias para organizar o planeamento dessas atividades? E com que objetivos elas são propostas?
As atividades são em sua grande maioria voltadas a reflexão de suas práticas
4. Em teu planeamento das atividades, que funções o aluno desempenha? Qual é o papel dele?
Como o tema do projeto é geral, o aluno especifica as abordagens
5. Tu promoves a autonomia do educando por meio das atividades que são propostas? De que maneira(s)? (Se preferires, podes relatar algum trabalho realizado com esta finalidade)
A ideia é que cada atividade seja provocadora da construção
6. Na tua opinião, quais são as atividades preferidas pelos educandos? Por que motivo(s) eles gostam destas atividades mais do que de outras?
são aqueles que instigam sua curiosidade e que lhe tra-
7. Existem grupos de estudos na escola sobre planeamento e currículo? Com que periodicidade ocorrem as reuniões?
Não existem. Nas reuniões, que acontecem todas as quartas-feiras, avaliamos o trabalho de semana, e planejamos a semana que vem.

didáticos, de histórias, computador (Word, pesquisa, jogos) depende dos níveis em que esteja trabalhando

2... a partir de necessidades que observamos necessárias ou algo que julgamos ser importante abordar. Agora, por exemplo estamos trabalhando "valores" que julgamos em reunião ser de seu interesse (escola (EJA) em geral). O que não impede que mudemos totalmente um planejamento de aula, quando se for necessária a discussão de algum tema.

3. devem ser instrumento de leitura de mundo e devem provocar mudanças no aspecto cognitivo

4. assim como acaba definindo a forma. Vane de acordo com a forma a abordagem dos temas.

5. de sua autonomia em aprender, que se utilize dos recursos disponíveis para avançar nos seu conteúdo (Utilização dos saberes disponíveis)

6. sem novos conhecimentos.