

ENSINO MÉDIO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).UMA PROPOSTA EDUCATIVA E UM DESAFIO DE VIDA.

Selma Lúcia Lima Santos
IFES
selmalucia@ifes.edu.br

RESUMO: A educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de outra realidade. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje que busca novos paradigmas em sua atuação diária. É conhecida a tese de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém”, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho: nós nos educamos uns aos outros à medida que interagimos uns com os outros. Em adultos independentes e competentes, capazes de definir autonomamente um projeto de vida e de transformá-lo em realidade. Os pensadores da educação defendem um processo educativo contextualizado, que se pode dizer que é a derrubada das aulas que não significam muita coisa para os alunos é a descoberta de que o ser humano só aprende efetivamente aquilo que tiver utilidade para ele. Melhor ainda aprende tudo que estiver ao seu alcance, desde que tenha aprendido a pensar, pode-se dizer até que aprender a pensar é um direito à cidadania.

A construção da aprendizagem é algo que só acontece quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca, não extrínseca. Ela decorre daquilo que o aluno faz, não de algo que o professor faz nele, para ele ou por ele.

É necessário aventurar-se no novo, de coração e mente aberta, possibilitando ao aluno e professor pesquisar novos temas, sem ficar presos aos tão famosos pré-requisitos dos currículos.

O conhecimento é produzido ou apropriado através do pensamento que se move do mais simples para o mais complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido.

Não basta a consciência da necessidade de conhecer, é preciso ter o desejo de fazê-lo. Uma mudança radical na concepção curricular: desviar o enfoque da quantidade de



conteúdos a aprender para o da qualidade dos processos que conduzam à construção de significados e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas através não só da aprendizagem de conhecimentos, mas do exercício do método científico. Analisaremos uma proposta de solução do problema de baixo aproveitamento escolar sobre a aplicação de um método significativo denominada por Pedagogia de Projetos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; alunos; projetos.

2

O ser humano não aprende sozinho, e, portanto, não se educa sozinho. Sua aprendizagem, e, portanto, a sua educação, acontece em um contexto social. Mas esse fato não quer dizer que a aprendizagem do ser humano é exclusiva e necessariamente produzida pela ação de terceiros, e que, portanto, outros o educam.

É conhecida a tese de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho: o ser humano se educa em comunhão, no contexto de viver sua vida neste mundo (Pedagogia do Oprimido). Ou seja, ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho: nós nos educamos uns aos outros à medida que interagimos uns com os outros, à medida que tentamos nos transformar, de criaturas incompetentes e dependentes, em adultos independentes e competentes, capazes de definir autonomamente um projeto de vida e de transformá-lo em realidade.

A aprendizagem humana, portanto, não é produzida exclusiva e necessariamente pela ação de terceiros, nem, tampouco, se produz exclusivamente por aquele que aprende (o aprendiz), sem a interferência de terceiros. É importante ressaltar que mesmo a ação intencional de terceiros na aprendizagem, e, portanto, na educação de um indivíduo deve ter como objetivo o desenvolvimento da autonomia e a construção da competência do mesmo. Portanto, esse trabalho tem como objetivo melhorar o processo de aprendizagem do Ensino Médio para Jovens e Adultos, mediante Pedagogia de Projetos.

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) deveria adotar o conceito de educação como desenvolvimento humano, que tem o foco no indivíduo e no seu desenvolvimento - mesmo que reconheça que esse desenvolvimento se dá num contexto social e envolva, necessariamente, interação (“comunhão”) com outros seres humanos. Aprender,

portanto, é construir competência: é conseguir fazer o que antes não se conseguia fazer, e, portanto, envolve ampliação da autonomia.

A construção da aprendizagem é algo que só acontece quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca, não extrínseca. Isso significa, que a aprendizagem, para ser bem sucedida, é auto-gerada ou auto-iniciada, e, não só isso, mas, também, auto-conduzida e auto-sustentada. Ela decorre daquilo que o aluno faz, não de algo que o professor faz nele, para ele ou por ele.

É a esse mundo de potencialidades acrescidas que o homem contemporâneo tem de se adaptar, o que tem de ser imediato, pois, com mudanças tão rápidas, o saber do indivíduo corre o risco de já estar ultrapassado. Dessa forma, o indivíduo deverá ser capaz de evoluir e agir num ambiente complexo, aprender a aprender ao longo da vida e reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes (COUCEIRO, 1995). Assim, a aprendizagem autodirigida assumiu um lugar central na educação de jovens e adultos. Partilha-se a ideia de Candy de que a aprendizagem autodirigida não é o remédio para todos os problemas e não pode fazer parte de todas as atividades educativas. A aprendizagem autodirigida assume-se como um dos conceitos mais importantes no seio da educação de jovens e adultos, e urge conhecê-la melhor. Praticamente todos os adultos já desenvolveram, de uma forma ou outra, projetos de aprendizagem pessoal, seja em situações de aprendizagem formal, seja mediante os problemas quotidianos, por meio dos mais variados recursos. Todos se envolveram, ao longo das suas vidas, em processos de aprendizagem em que assumiram a principal responsabilidade pela condução dessas mesmas aprendizagens. A educação de jovens adultos começa com a responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade em cujo contexto desenvolve suas atividades, seu compromisso em colaborar com um processo de transformação. Portanto, a educação tem por elemento fundamental o sujeito, homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo. Aqueles que ensinam não se comunicam com um grupo de ignorantes, mas com homens que possuem um saber tão relativo quanto o deles. Parafraseando, Freire faz uma análise no trabalhador social em um processo de mudança em que a realidade é distorcida, provocando o descobrimento da verdadeira dimensão em que está imerso o trabalhador, o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade.

A base fundamental do trabalho educativo é a conscientização e o estabelecimento de uma relação íntima e dialética com o contexto da sociedade em que se desenvolve este processo. No entanto, a mudança implica em si mesma uma constante ruptura da inércia, ora lenta, ora brusca. A estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação. Dessa forma, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade; estudar uma é estudar a outra. Entre a escola que se tem e a escola que se quer, existe um hiato muito grande. O abismo entre esses dois polos deve ser diminuído. Reconhece-se que é uma tarefa supra-histórica que deve ser assumida coletivamente por todos que estão em diferentes âmbitos do sistema educacional, com a participação efetiva das entidades representativas de classe e da sociedade civil. Esquivar-se dessa tarefa não cabe a nenhum dos atores. Cada um tem uma responsabilidade e um compromisso de realização nos planos político, filosófico, ético, teórico e prático, que devem ser gestados nos embates contra-hegemônicos da sociedade capitalista atual. Acredita-se que, usando uma pedagogia ativa que leve o aluno a construir seus conhecimentos, ele terá uma melhor aprendizagem.

4

Entende-se que, para ser professor de uma disciplina, é preciso, antes de qualquer coisa, ter o domínio de seu conteúdo. Todavia, não basta apenas isso, pois os pensadores da educação defendem um processo educativo contextualizado: a derrubada das aulas que não significam muita coisa para os alunos. Trata-se da descoberta de que o ser humano só aprende efetivamente aquilo que tiver utilidade para ele; melhor ainda: aprende tudo quanto estiver ao seu alcance, desde que tenha aprendido a pensar. Pode-se até dizer que aprender a pensar é um direito à cidadania.

A escola está submetida permanentemente a pressões para assumir as características de uma instituição total, em que a função de aprendizagem compete com a formação moral e a satisfação de necessidades básicas que, no modelo clássico, são pré-condições para a aprendizagem. Diante dessa multiplicidade de demanda, só os que se adaptam às condições exigidas pela escola podem triunfar. A tensão entre racionalidade e subjetividade esteve presente a todo o desenvolvimento histórico da educação e da pedagogia, gerando algumas contradições insolúveis.

A crise atual é justamente a crise das concepções unidimensionais da modernidade. O

desafio da sociedade, portanto da educação, é encontrar essa articulação entre racionalidade e subjetividade no plano de uma ação social, isto é, de atores sociais, e não meramente de indivíduos isolados. O desemprego mina a capacidade de incorporar as pessoas de acordo com a formação profissional recebida; a formação despersonalizada não atrai nem promove a aprendizagem das novas gerações, que não veem sentido numa atividade escolar desligada de norma de vida que os estimula a escolher permanentemente. Os próprios educadores não dominam os aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea e daí se veem superados em sua capacidade socializadora. A função de integração social da escola deve, portanto, ser redefinida. A crítica democrática ao papel tradicional da escola enfatizava seu caráter reprodutor e, assim, evidenciava o caráter conservador da integração social por ela promovida. Essa crítica era dirigida tanto aos conteúdos da socialização escolar e suas práticas pedagógicas como ao seu desenho institucional, baseado num sistema estruturado de forma piramidal, em correspondência com a estrutura social. O fato é que esse modelo esgotou suas possibilidades e atualmente as alternativas renovadoras ou conservadoras não giram mais em torno dos mesmos eixos como no passado. A mudança mais importante suscitada pelas novas demandas à educação é que ela deve incorporar, de forma sistemática, a tarefa de formação da personalidade.

A atividade produtiva e o exercício da cidadania, como se vê, requerem o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistemático, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipe, entre outras) que não se formam nem espontaneamente, nem por meio da mera aquisição de informações ou conhecimentos. A escola ou, se quisermos ser mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação devem, em síntese, formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o da personalidade. Isso significa que a escola tende a assumir características de uma instituição total. Embora tais características já estivessem presentes ao modelo tradicional, particularmente nos primeiros anos da escola primária, agora aparecem como uma demanda que cresce para o conjunto do sistema. A formação da personalidade dos jovens e dos futuros profissionais é, nos dias de hoje, uma exigência crescente. Para suprimir as desigualdades, é preciso levar em conta as diferenças. Além disso, o desenvolvimento

da personalidade supõe que se ensine a assumir a escolha das identidades de gênero, religião e cultura.

A escola, transformada agora em instituição total, está exposta a todos os riscos dos particularismos, que, inversamente, estão também muito mais expostos à ação das instituições públicas. A função da escola em relação à formação da personalidade é estabelecer os quadros de referência que permitirão a cada um escolher e construir sua única identidade ou suas múltiplas identidades. O desenvolvimento dessa função não pode continuar a orientar-se de acordo com os padrões tradicionais de transmissão e acumulação de informação. Nesse aspecto, o problema mais importante que a escola deverá resolver é definir como promover o desejo de saber diante do excesso de informação que circula na sociedade e como formar os quadros de referência para processar a informação disponível. As novas tecnologias da educação podem ser um auxiliar importante, já que permitem que se libere o tempo aplicado a tarefas rotineiras, para dedicá-lo ao fortalecimento de um clima de maior convivência no trabalho pedagógico. Formar as capacidades de análise e síntese, de trabalho em equipe e de criatividade não é uma tarefa pedagogicamente fácil nem para o professor nem para o aluno. A construção das identidades e a construção da inteligência são processos muito exigentes a respeito de trabalho subjetivo, cuja base do êxito é tanto a motivação quanto a adequação das propostas de aprendizagem às possibilidades do desenvolvimento cognitivo.

Essas mudanças também implicam uma profunda reformulação do conceito de obrigatoriedade do ensino. Esse conceito nasceu no reconhecimento da necessidade social da educação, motivo por que é obrigatório, básico e universal. Foram três conceitos que formaram um bloco único de propostas. No modelo tradicional, eles eram associados diretamente a um nível do sistema educacional e a uma etapa determinada da vida. A renovação dos conhecimentos e a necessidade de universalizar certos saberes e competências básicas para que se adquira um caráter permanente exigem um repensar do problema da obrigatoriedade do ensino, que não pode continuar ligado exclusivamente a um nível ou a uma etapa.

Devido à concorrência e às modificações no mundo do trabalho, resultantes do aumento

da concentração do capital, da mundialização econômica, da prioridade da esfera financeira sobre a da produção e dos novos modelos de organização e gestão do trabalho, o próprio capitalismo já não se satisfaz com a pedagogia taylorista-fordista. Ele passa a adotar o discurso da ampliação da educação básica com onze anos de duração para todos, como requisito para a qualificação de profissionais capazes de absorver as mudanças e adaptar-se a elas de forma criativa e competente. A escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorre o domínio dos conhecimentos, das novas competências e atitudes requeridas pelos novos processos e formas de organizar e conduzir o trabalho. A participação tanto social quanto política exige conhecimentos e atitudes que abrangem economia, administração, ecologia, saúde, comunicação, informática, contabilidade, história, sociologia, línguas e outras áreas que compõem uma interminável lista e sem os quais o homem comum já não consegue discernir, compreender, decidir, escolher, julgar, participar e usufruir. O próprio capital passa a demandar uma nova pedagogia para formar o produto e consumidor, o homem da pólis globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamento, no próprio trabalho e nas relações sociais mais amplas, principalmente pelos meios de comunicação de massa, que passam a difundir a nova visão de mundo demandada pela acumulação flexível.

Abre-se um novo espaço para a escola no que diz respeito ao seu projeto político-pedagógico, visto que a oferta seletiva e desigual não pode ser abertamente defendida em face do avanço da discussão sobre uma pretendida sociedade de direito, que a globalização, em princípio, viabilizaria. Desse mesmo modo, os organismos internacionais pressionam o terceiro mundo para melhorar seus indicadores educacionais como condição para apoio financeiro e político. Essa resposta à contradição, agora em novas bases, pode permitir, desde que a escola assim o determine, a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple os interesses da maioria da população mediante novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, para que oportunize relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva no trabalho e na sociedade, de modo que ele seja protagonista da construção de uma nova ordem social. É essa dimensão que reafirma o caráter político do currículo, que, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, é o resultado de um projeto

intencionalde formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar.

Para que essa articulação ocorra, de modo a promover a convergência de esforços para a mesma intenção, é preciso que haja, em primeiro lugar, consenso da comunidade escolar sobre o conteúdo do projeto político-pedagógico, o que somente podem ser obtido mediante um amplo aprofundado debate. Seja o resultado desse debate o estabelecimento de acordos sobre os pontos essenciais, mantendo-se as divergências no limite salutar e necessário do debate, como parte do processo de avanço nos níveis teórico, metodológico e político. Sabe-se, contudo, como isso é difícil, contanto que a escola seja atravessada pelas mesmas relações de poder e distintas intencionalidades que existem na sociedade. A elaboração do projeto político-pedagógico até pode resumir-se a um processo formal que culmine com um novo documento e com uma nova grade curricular; sua natureza, porém, não é essa, desde que se inscreva no âmbito das lutas entre distintas concepções de homem e de mundo e, em decorrência, no âmbito das lutas pela construção de diferentes possibilidades históricas. É no contexto desses embates que ocorrem as decisões sobre conteúdos e formas metodológicas, com todos os seus desdobramentos. Há de consensualizar critérios, conteúdos, formas de organização e estratégias pedagógicas que expressem a concepção predominante, fruto de um equilíbrio sempre provisório e em constante renegociação. É uma tarefa complexa e árdua que não se resolve no momento do planejamento, para o qual a competência técnica não é suficiente. Em razão disso, não há receitas para além de grandes linhas gerais, pois cada escola desenvolve o seu processo segundo as concretas condições dadas e promove o avanço possível em cada momento.

Considerando a impossibilidade de compreender os vários campos dos conhecimentos isolados da sua história, é preciso reconhecer que os desenvolvimentos da ciência e da tecnologia revolucionam as formas de pensar. Ademais, criaram novos objetivos e novos recursos intelectuais para resolver novos problemas que se apresentam ao homem e à humanidade no processo de construção das condições necessárias à sua sobrevivência.

É nessa perspectiva que se impõe a necessidade de professores e especialistas

avaliarem, com profundidade, os conteúdos que têm sido reproduzidos ao longo dos anos nas práticas escolares e estão apoiados na tradição. Há, pois, que buscar, na sociedade contemporânea, os conteúdos sobre os quais se constroem os modos de produzir e de organizar a vida individual e coletiva, sem deixar de torná-los na sua perspectiva histórica. Diante desse esforço de definir o que é conhecimento básico para as atuais circunstâncias, a vida social e produtiva recupera sua historicidade e exige outra forma de relação com o conhecimento pelos professores em sua dimensão de intelectual coletivo.

9

As pesquisas que vêm sendo realizadas sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais com vistas na compreensão do novo princípio educativo subsidiam a elaboração de um novo projeto político-pedagógico que seja orgânico às demandas dos trabalhadores e dos excluídos.

Nessa linha de raciocínio, a possibilidade de contextualização é um importante princípio a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos, visto que o cotidiano não se explica em si, mas mediante a história que é feita por homens e mulheres reais. Eles estabelecem relações entre si e com o mundo por meio do trabalho em sua dimensão de práxis humana. Essas relações são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento. É necessário precisar, portanto, o cotidiano do educando sobre o qual se está falando e as relações contraditórias que se estabelecem entre o educador e o educando. As finalidades definem os conteúdos que devem ser ensinados e o contexto. E a definição de finalidades sempre será um processo político que implica escolhas, não se submetendo à aplicação de critérios técnicos. Quando se defrontam educação e teoria, conclui-se que aquela se propõe desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade. Para isso, será preciso abstrair e deduzir leis, construindo explicações fundamentadas na identificação de regularidades, ou da apreensão das relações que unificam as partes em uma totalidade e simultaneamente mantêm as especificidades. Mais importante: usar essa capacidade para atuar política e produtividade para transformar a realidade. Para tanto, é preciso ter método, paciência e disciplina, o que nem sempre é interessante ou prazeroso.

A importância do ponto de partida é uma situação ou conhecimento de domínio do aluno sempre que possível, sob forma de problema, indagação ou desafio que mobilizem suas energias mentais e capacidades cognitivas, tendo em vista a produção de uma resposta por meio de informações, discussões com os pares, com o professor ou com membros da comunidade, para superar o senso comum em busca do conhecimento científico. Para que isso aconteça, o professor deverá ser um estimulador de motivações e desejos além de exercer seu papel de organizador de atividades mediadoras, propondo questões, disponibilizando informações, discutindo e orientando. Não basta a consciência da necessidade de conhecer, é preciso ter o desejo de fazê-lo, e isso leva tempo. É indispensável uma mudança radical na concepção curricular: desviar o enfoque da quantidade de conteúdos a aprender para o da qualidade dos processos que conduzam à construção de significados e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas mediante não só da aprendizagem de conhecimentos, mas do exercício do método científico. O conhecimento exige desenvolvimento da capacidade de construir o caminho metodológico entre concreto e abstrato e entre lógico e histórico. Ao buscar o conhecimento, precisa-se dominar o método, as idas e vindas que transitam da identificação do problema e de seu recorte à busca de referências teóricas de informações em distintas fontes até que se chegue à construção da resposta procurada. O lógico corresponde ao momento da investigação e da exposição. É o desenvolvimento dessa capacidade que conferirá especificidade ao ensino médio como etapa final da educação básica.

As diferenças conceituais aqui analisadas podem ser exemplificadas com as diferentes formas de tratar os eixos transversais que compõem os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: de forma interdisciplinar, por meio de projetos que integram os conteúdos das diferentes disciplinas ministradas pelos vários professores com base num eixo transversal, ou mesmo pelo tratamento integrado dos diferentes conteúdos ministrados por um mesmo professor. Nesses casos, o eixo é definido na lógica (formal) e nos conteúdos de cada disciplina, que mantém sua identidade e seu espaço na grade curricular; de forma transdisciplinar, porque o eixo do currículo é o tema transversal, definido não na disciplina, mas na prática social. Daí diversos conteúdos e diversas metodologias das disciplinas se articulam, mas sem que se mantenham o recorte

disciplinar e seus espaços na grade curricular. O currículo contempla uma organização vertical e horizontal composta por disciplinas nas séries e em uma mesma série, complementada por um eixo transversal de natureza transdisciplinar que toma questões que mobilizem o interesse dos alunos por eles indicados. Essas questões são abordadas de modo a integrar conteúdos, professores e alunos de diferentes turmas em projetos, quer conhecer, mesmo de modo precário no ponto de partida, porque vão sendo construídos no processo. 38 seminários, pesquisas ou outras modalidades de trabalho. O ponto de partida para as práticas disciplinares é a lógica da disciplina; para as práticas transdisciplinares, as relações sociais, o mundo do trabalho.

11

A função de integração social da escola

Essa crise está associada ao esgotamento do modelo de organização social baseado no que se convencionou chamar “modernização”. Nesse processo há dois componentes básicos: a racionalidade e a subjetividade. Enquanto a primeira volta-se para a organização da vida social e das atividades produtivas através da incorporação da ciência e da tecnologia, a segunda aponta para o desenvolvimento integral da personalidade libertado das limitações impostas pelos determinantes sociais ou culturais (DELUIZ, 1995).

A função de integração social da escola deve, portanto, ser redefinida. A crítica democrática ao papel tradicional da escola enfatizava seu caráter reprodutor e, assim, evidenciava o caráter conservador da integração social por ela promovida. O fato é que esse modelo esgotou suas possibilidades e atualmente as alternativas renovadoras ou conservadoras não giram mais em torno dos mesmos eixos que no passado.

A mudança mais importante suscita pelas novas demandas à educação é que ela deve incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da personalidade. A atividade produtiva e o exercício da cidadania, como se vê, requerem o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistemático, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipe, etc.) que não se formam nem espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos.

A função da escola em relação à formação da personalidade é estabelecer os quadros de referência que permitirão a cada um escolher e construir sua ou suas múltiplas identidades.

A Educação Profissional pode atender a múltiplos objetivos através de várias modalidades, das mais curtas e simples, até a habilitação de nível técnico, que pode ser ofertada de modo concomitante ou seqüencial. No caso de oferta concomitante, a escola deve observar a carga horária destinada à educação básica, e embora o seu conteúdo possa estar articulado à formação profissional, deve ser assegurada sólida formação geral.

Quanto mais diversificada e flexível for à oferta feita por um conjunto de instituições, de modo a assegurar entradas e saídas sem rigidez burocrática, e com número de vagas que permita democratização do acesso, maior é a possibilidade de educação profissional continuada.

Abre-se um novo espaço para a escola no que diz respeito ao seu projeto político-pedagógico, posto que a oferta seletiva e desigual não pode ser abertamente defendida em face do avanço da discussão acerca de uma pretendida sociedade de direito, que a globalização, em princípio viabilizaria. Desse mesmo modo, os organismos internacionais pressionam o terceiro mundo para melhorar seus indicadores educacionais como condição para apoio financeiro e político. Esta resposta à contradição, agora sobre novas bases, que pode permitir desde que a escola assim o determine, a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple os interesses da maioria da população através de novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, de maneira a oportunizar relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva no trabalho e na sociedade, de modo a ser protagonista da construção de uma nova ordem social.

Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade implica a construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia pra constituir um novo campo de conhecimento.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. A esse respeito Valente acrescenta:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

No entanto, para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno.

Outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprias do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as

possibilidades de sua mediação pedagógica.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (ênfatisa que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”).

Aprendendo e “Ensinando”

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

A mediação do professor é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer a sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno.

Paulo Freire (2000) convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de "demitido da vida" em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O "ser-menos" das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas, como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem.

Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita, com isso estão alfabetizando-se.

Discutir políticas educacionais no atual contexto nacional e, em particular, políticas de educação de jovens e adultos, requer a consideração de diversos fatores que, no processo de globalização, articulam, integram e definem metas, propostas e diretrizes que vêm sendo defendidas e impostas pelos organismos internacionais.

Alguns momentos da educação de jovens e adultos, marcados por suas concepções e suas práticas, merecem destaque no âmbito das políticas educacionais no Brasil. A tradição da área mostra como a EJA tem se caracterizado por políticas emergenciais de campanhas, cujos impactos e limites são bem conhecidos entre nós. As concepções de analfabetismo (erva daninha a ser erradicada), de analfabeto (alguém inferior, cego, ignorante) e de educação de jovens e adultos (suprimento da escolarização perdida na infância) de certa forma continuam ainda vigentes no ideário da nossa educação, embora tenhamos conseguido significativos avanços.

A política de educação profissional e formação assim como para a educação básica desenvolvida para o sistema público brasileiro, foram abarcadas pelos ideais da reestruturação produtiva e globalização, ou seja, seguem o mesmo caminho das políticas educacionais implementadas no Chile e na Inglaterra, países com características marcadamente neoliberais.

Diante disso, o que se observa com a introdução da política educacional para o ensino médio e profissional é uma grande tendência em relação ao ensino médio, com vinculação às amarras do mercado, às políticas de desenvolvimento produtivo, cuja estratégia de ensino é garantir disponibilidade de mão-de-obra flexível e empregável.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, observou-se que a Educação de Jovens e Adultos passa atualmente por um estágio de transição, saindo de uma etapa de modalidade do esforço individual dos profissionais da área para uma etapa de estudo e reflexão para futuras mudanças, baseando-se nas concepções disponibilizadas pelo MEC. Também se pôde verificar que toda a teoria sobre a EJA, que já ultrapassa décadas, continua em plano

utópico, apesar de os educadores dessa modalidade terem esse conhecimento e discurso embasados teoricamente. Há certa dificuldade para a efetivação de uma prática educativa coerente com a realidade cultural dos educandos, atribuída, muitas vezes, à falta de suporte financeiro e institucional, como a falta de material específico, o apoio devido dos municípios e cobranças indevidas das instituições. Com base nos estudos sobre Paulo Freire, ressalta-se que os educandos da EJA estão sujeitos às transformações sociais pelas diversas áreas de conhecimento, as quais devem ser reconhecidas como representações culturais, possibilitando a apropriação da realidade em seu processo de transformação. É notório que os processos educativos na EJA e as transformações que deles advêm são vagarosos e, às vezes, quase invisíveis. O desafio de romper os muros da escolaridade formal guarda em si a inquietude dos educadores que devem assumir esse processo como alternativa para contribuir com uma possível transformação da sociedade. Essa experiência de escolarização com jovens e adultos tem sido alvo de avaliações e reflexões teóricas.

16

Também se pôde verificar que toda a teoria sobre a EJA que já ultrapassa décadas, ainda continua em plano utópico, apesar dos educadores dessa modalidade ter este conhecimento e discurso embasado teoricamente, há certa dificuldade para a efetivação de uma prática educativa coerente com a realidade cultural dos educandos, atribuído muitas vezes, à falta de suporte financeiro e institucional, como a falta de material específico, o apoio devido dos Municípios e cobranças indevida das instituições.

A partir dos estudos sobre Paulo Freire, ressalta-se que os educandos do EJA estão sujeitos das transformações sociais, pelas diversas áreas de conhecimento, as quais devem ser reconhecidas como representações culturais, possibilitando a apropriação da realidade em seu processo de transformação.

É notório que os processos educativos na EJA e as transformações que deles advêm são vagarosos e, às vezes, quase invisíveis. O desafio de romper os muros da escolaridade formal guarda em si a inquietude dos educadores que devem assumir esse processo como alternativa para contribuir com uma possível transformação da sociedade. Essa experiência de escolarização com jovens e adultos tem sido alvo de avaliações e reflexões teóricas. Constatou-se que o jovem e o adulto só

Constatou-se que o jovem e o adulto só aprendem quando tem um projeto de vida onde o conhecimento é significativo para eles. É o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza e transforma o mundo. Nesse sentido o educador deve ensinar só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do ato de apreender o conteúdo ou o objeto com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado.

17

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **REVISTA TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n.º. 22, março/abril, 2002.

_____ **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de FERREIRA, Maria José V. ed. E psic. In Revista Nova Escola, n.º. 30, maio de 2000.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 134 p. 2000

FREIRE. P. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE. P. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, F.M.P. & PRADO, M.E.B.B. **Projeto Pedagógico**: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: J.A. Valente (Org.) O computador na Sociedade

do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. O Ensino de Matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos. *in: Presença Pedagógica*, v. 5, Nº 27, maio/junho, 1999.

GADOTTI, Moacir **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.50). 2000.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, Rio de Janeiro: n.14, p. 108-130, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**, Porto Alegre, ARTMED, 2000, 50-51 p.

KUENZER, A. Z. A relação trabalho-educação na formação do educador. 2001. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

KUENZER, A. Z.. Ensino Médio e Profissional: As políticas do estado neoliberal. São Paulo, Cortez 1997.

LERNER, D. O ensino e a aprendizagem escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. *In: CASTORINA et all. Piaget e Vigotsky. Novas Contribuições para o debate*. São Paulo, Ática, 1998.

MORENO, M. Ciência e Ensino. *In: BUSQUETS e outros. Temas transversais em educação*. São Paulo, Ática, 1998.

PEREIRA, A.R.S. **Projeto Escolar: um projeto pedagógico**. Revista Novo Ensino Médio, MEC, Agosto/Setembro 2000.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In: MENDES, D.T. et al. Filosofia da educação brasileira*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 19-47.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (Org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.