



Ciências Biológicas

Cadernos CB Virtual 7

❖ Rafael Angel Torquemada Guerra (Org.)

❖ Luciano de Brito Junior ❖ Maria José Candido Barbosa

❖ Paulo César Geglio ❖ Sônia de Almeida Pimenta



**Universidade Federal da Paraíba
Universidade Aberta do Brasil
UFPB VIRTUAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS À DISTÂNCIA**

Caixa Postal 5046– Campus Universitário - 58.051-900 – João Pessoa

Fone: 3216-7781 e 8832-6059

Home-page: portal.virtual.ufpb.br/biologia

UFPB

Reitor

Rômulo Soares Polari

Pró-Reitor de Graduação

Valdir Barbosa Bezerra

UFPB Virtual

Coordenador

Renata Patricia Lima Geronymo M. Pinto

Centro de Ciências Exatas e da Natureza

Diretor

Antônio José Creão Duarte

Departamento de Sistemática e Ecologia

Chefe

Juraci Alves de Melo

**Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas à Distância**

Coordenador

Rafael Angel Torquemada Guerra

Coordenação de Tutoria

Márcio Bernardino da Silva

Coordenação Pedagógica

Isolda Ayres Viana Ramos

Coordenação de Estágio

Paulo César Geglio

Apoio de Designer Instrucional

Luizângela da Fonseca Silva

Artes, Design e Diagramação

Romulo Jorge Barbosa da Silva

Apoio Áudio Visual

Edgard Adelino Ruiz Sibrão

Ilustrações

Christiane Rose de Castro Gusmão

Fotos da contracapa: Rafael Angel Torquemada Guerra

Arte e Montagem da Contracapa: Romulo Jorge Barbosa da Silva

C 569 Cadernos Cb Virtual 7 / Rafael Angel
Torquemada Guerra ... [Org.]-
João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.
262 p. : Il.
ISBN: 978-85-7745-822-6
Educação a Distância. 2. Biologia
I. Guerra, Rafael Angel
Torquemada Guerra.
UFPB/BC CDU: 37.018.43

Este material foi produzido pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à Distância da Universidade Federal da Paraíba. A reprodução do seu conteúdo está condicionada a autorização expressa da UFPB.



Educação de jovens e adultos

Maria José Candido Barbosa



ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS E MÉTODOS

Prof^a. Maria José Candido Barbosa

UNIDADE 1 MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

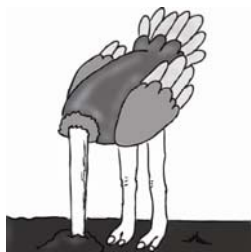
Qual a importância de estudar sobre Alfabetização de Jovens e Adultos em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância? De que maneira os conhecimentos perpassados por essa disciplina farão parte da atuação profissional e da prática pedagógica de futuros professores de Ciências (no Ensino Fundamental) e de Biologia (no Ensino Médio)? Esses são alguns questionamentos que certamente, acompanham e instigam os(as) alunos(as) matriculados nessa disciplina.

Nesse contexto, buscaremos respostas para as indagações formuladas, a partir de algumas aproximações, alguns *links* entre a alfabetização de jovens e adultos e a futura área de atuação dos estudantes. Para isso, trilharemos um caminho pedagógico norteado pelos seguintes objetivos: refletir sobre as políticas e práticas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas no Brasil; analisar os conceitos de alfabetização e suas implicações para as políticas e práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica; discutir sobre as possibilidades didático-metodológicas no ensino e aprendizagem dos conteúdos das Ciências Biológicas na Educação de Jovens e Adultos.

1. A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA QUESTÃO DE INTERESSE MUNDIAL

O debate em torno da necessidade de garantia do acesso à escolarização de milhares de pessoas às quais esse direito fora negado, em vários países, tem mobilizado, ao longo de décadas, instituições, movimentos e agentes sociais no âmbito nacional e internacional.

Como um resultado disso, merece destaque a iniciativa promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, em 19 de dezembro 2001, através da Resolução 56/116 de sua Assembléia Geral, proclamou o período de 2003-2012 como a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos”, diante do quadro alarmante de que há cerca de 800 milhões de pessoas analfabetas em todo o mundo, impedidas, portanto, de participar efetivamente das “sociedades e economias do século XXI”.

:: FIQUE POR DENTRO!! ::

A sigla **UNESCO** significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), e ela é uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU), criada, em 1946, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais

Para que essa inserção ocorra, de acordo com a UNESCO, o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos deve fazer mais do que assegurar apenas a aquisição da leitura, da escrita e da aritmética, mas também garantir o acesso tanto ao conhecimento tradicional quanto às novas tecnologias da informação e comunicação e as suas diversas formas de utilização. Assim, a alfabetização, inserida numa sociedade do conhecimento, configura-se, sobretudo, numa prática centrada no desenvolvimento das habilidades do sujeito de analisar, refletir, identificar, entender, interpretar, criar, calcular e se comunicar, fazendo uso competente de materiais escritos presentes numa sociedade grafocêntrica¹.

Há, dessa forma, uma compreensão da educação, e conseqüentemente da alfabetização, como um dos fatores essenciais para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social, cujo escopo de atuação abrange promover a escolarização básica como sinônimo de direito e garantia para os empobrecidos responderem às necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o Plano de Ação Internacional da Década da Alfabetização elegeu, como grupos populacionais prioritários para sua atuação: jovens e adultos não alfabetizados; crianças e jovens que se encontram fora da escola; e crianças e jovens que frequentam a escola, mas não têm acesso a um ensino de qualidade, para que não sejam os novos adultos não-alfabetizados. As mulheres – em suas diversas faixas etárias – também mereceram destaque, já que representam dois terços das pessoas analfabetas no mundo.

Diante de significativa e preocupante demanda no referido Plano, três de seus objetivos propostos, em consonância com o Fórum Mundial de Educação, articulam-se diretamente com a Alfabetização de Jovens e Adultos:

- 1) Objetivo 3: Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
- 2) Objetivo 4: Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

¹ Magda Soares (2003) usa o termo “Grafocêntrica” para referir-se a uma das características da sociedade do conhecimento que está “centrada na escrita”. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

3) Objetivo 6: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem Reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Entretanto, nem sempre foi essa a visão de alfabetização defendida e propagada pela UNESCO. Ao longo da existência desse organismo internacional, desde 1946, inúmeros foram os sentidos atribuídos à alfabetização, aos sujeitos não alfabetizados e à forma de enfrentamento ao analfabetismo, e todas essas concepções influenciaram sobremaneira as políticas e práticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Na década de 1940, a alfabetização era vista como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos; as metodologias adotadas para ensinar jovens e adultos eram “transplantadas” das formas de ensinar utilizadas com as crianças; e o modelo de educação que prevalecia era meramente transmissivo, verbalista, hierárquico e desconectado da realidade dos alunos.

No Brasil, de acordo com Paiva (1987), durante esse período, presencia-se a realização das primeiras iniciativas oficiais no campo da educação e da alfabetização de pessoas jovens e adultas. Um primeiro exemplo foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que surge em 1947, como resposta aos apelos da UNESCO, mas também como uma forma de atender às demandas internas como: ampliar as bases eleitorais para o fortalecimento da ordem vigente, e de “suprir culturalmente os analfabetos” para que fossem capazes de colaborar com o crescimento econômico da Nação. Nesse contexto, a alfabetização teria várias dimensões: a profissional, a cívica, a social e a de difusão de cultura, numa tentativa de integrar o analfabeto, considerado um ser “incapaz” e “marginal”. Para isso, foram elaborados materiais didáticos e propostas metodológicas mais adequadas para integrar satisfatoriamente os alunos jovens e adultos às demandas de uma sociedade onde o modelo urbano-industrial emergia fortemente.

A CEAA teve dois momentos distintos: o primeiro, de ascensão e conquistas (1947-1950) com o investimento de recursos oficiais e a colaboração popular voluntária, e o segundo, considerado de declínio (1950-1958), diante das críticas em relação ao caráter superficial do aprendizado, reduzindo as ações e os resultados da alfabetização daquele período a “fábricas de eleitores”. Os modelos e materiais pedagógicos também foram considerados inadequados, pois desconsideravam as especificidades e diversidade regional dos adultos. Não havia professores qualificados para exercer a função de alfabetizador, pois essa função não era atrativa, tendo em vista os baixos salários e os constantes atrasos no pagamento.

Na década de 1960, a ênfase da UNESCO recaía sobre as necessidades do desenvolvimento econômico das nações. A alfabetização, então, deveria responder às demandas econômicas, “com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade, na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades” (UNESCO, 2003, p. 34). Esse enfoque funcional da alfabetização desconsiderava o universo sociocultural e linguístico dos alfabetizandos, e a metodologia adotada continuava privilegiando o ensino tradicional, centrado no professor, detentor do conhecimento e da cultura “verdadeira”.

No Brasil, esse modelo começou a ser questionado, e em seu lugar, foi proposto um fazer pedagógico pautado nas contribuições do educador Paulo Freire, que denunciava a concepção de educação bancária e opressora, presente no modelo de educação, de escola e de

sociedade vigente, anunciando os pressupostos de uma alfabetização que considerasse e valorizasse o lugar onde o oprimido se encontrava.

:: SAIBA MAIS... ::



A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DE PAULO FREIRE

Paulo Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira, até os dias de hoje, diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não causa da pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia, fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação, favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época. A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica.

Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar, destinada à pesquisa sobre a realidade existencial e a linguagem usada pelo grupo para expressá-la, carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras geradoras conformavam a base, tanto do estudo da escrita e leitura, como da realidade. Afirmava-se ser possível alfabetizar em três meses, com cerca de vinte palavras geradoras. Previa-se também uma etapa na qual os educandos dialogariam sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e suas diferentes expressões, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>

A intensa agitação social e política, provocada pela defesa das Reformas de Base pelo então Presidente João Goulart e por parcelas da população brasileira (políticos, intelectuais, empresários nacionalistas, artistas, estudantes, trabalhadores do campo e da cidade, setores da

Igreja Católica), contribuiu para que as idéias de Freire fossem propagadas e integradas aos diversos movimentos de educação e cultura popular daquele período. Esses movimentos, então, passaram a articular as ações de cultura, conscientização, conhecimentos básicos de alimentação, saúde, higiene, direitos trabalhistas etc., que já desenvolviam, com as atividades de alfabetização para os jovens e adultos.

Esses movimentos surgiram de várias formas: patrocinados com recursos do governo federal, como o Movimento de Educação de Base (MEB), idealizado e coordenado pela ala mais progressista da Igreja Católica, em 1961, e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), em 1962, uma iniciativa de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba; por iniciativa de grupos da sociedade civil, como estudantes universitários, com os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), em 1962, e intelectuais e artistas pernambucanos, com o Movimento de Cultura Popular na cidade de Recife, em 1961; por gestores municipais, como a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal Educação de Natal/RN, em 1961. Importante citar também a própria experiência de Freire na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, onde 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas. Em abril de 1964, com exceção do MEB, as demais experiências foram reprimidas pelo Golpe Militar, por serem consideradas “subversivas”, “comunistas” e “perigosas”. Logo, essa repressão forçaria o exílio de Paulo Freire.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



ATIVIDADE

O site <http://www.forumeja.org.br/edupopular> apresenta um trabalho de pesquisa, coordenado pelo professor Osmar Fávero, da UFMG, sobre os movimentos de cultura e educação popular existentes no período de 1947-1966. Acesse o *link* dos materiais didáticos produzidos pelo CPC, MCP, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e MEB, analise um dos materiais didáticos relacionados aos conhecimentos básicos de alimentação, saúde, higiene e meio ambiente, comparando com a realidade atual.

Apesar de a UNESCO reconhecer os avanços da contribuição de Paulo Freire, ainda não havia um reconhecimento das implicações sociais e políticas da alfabetização que, ao serem institucionalizadas em modos de escolarização, em algumas sociedades, poderiam adquirir *status* ideológico, partidário, discriminatório e excludente. Foi o que aconteceu, por exemplo, no Brasil, durante o período do governo militar, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), no período compreendido entre 1967 e 1985. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 61):

O governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964.

Essa presença maciça, e a capilaridade das ações, eram percebidas no investimento feito na estrutura organizacional do Mobral, composta por secretarias executivas, coordenações regionais e estaduais, comissões municipais e gerências administrativas e pedagógicas; nos programas complementares à alfabetização (de educação integrada, Mobral Cultural, de profissionalização, de educação comunitária para a saúde, de ação comunitária), além da produção de material didático “inspirado” nas contribuições de Paulo Freire ao fazer uso de palavras geradoras, mas desvinculadas do contexto social e existencial dos alunos jovens e adultos. Somam-se a isso o esforço empreendido pela mídia, exercendo o seu papel de instrumento da política vigente, no caso, a ideologia do governo militar, para a divulgação e adesão ao movimento.

Entretanto, em seus últimos anos de existência, o Mobral passou a ser questionado e desacreditado política e pedagogicamente, diante da “falácia dos números que apresentava como resultado ou pela insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61). É por esse motivo, ainda na atualidade, algumas pessoas que viveram e presenciaram esta experiência referem-se ao jovem e adulto não alfabetizado de forma pejorativa como “Mobral”.

No início do período de redemocratização do país, a partir de 1985, após o fim da ditadura militar (1964-1985), o controle político e pedagógico que caracterizava o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, cuja atuação apoiava técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e entidades civis – incluindo iniciativas de movimentos e educadores populares que até então atuavam sem nenhum apoio. Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização proclamando pela UNESCO, foram favorecidos muitos eventos, como debates, encontros, congressos e seminários, realizados por entidades governamentais e não governamentais a fim de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil (MACHADO, 2010).

Posteriormente, em 1996, surgiu o Programa Alfabetização Solidária (PAS), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que tinha como meta combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. Esse programa foi muito criticado por entidades e estudiosos da EJA, por estar na contramão das discussões e propostas de organismos internacionais, dos movimentos sociais populares, entidades e pessoas que defendiam a erradicação do analfabetismo na perspectiva de continuidade da escolarização básica. As críticas recaíam sobre o exíguo tempo do programa, a falta de envolvimento dos órgãos públicos na sua execução, e a desarticulação com o sistema público de ensino, conforme nos descreve Machado (2010):

No Programa Alfabetização Solidária, que se propõe a uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de “alfabetização”, onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação, não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais consequente de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, p. 8).

Desse modo, o Programa Alfabetização Solidária se distanciava das orientações da UNESCO, que, a partir da década de 1990, voltou a reafirmar em seus documentos a educação como direito, em conformidade com o que preconizava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e com outros documentos já sancionados em períodos anteriores, mas que não tinham resultado em iniciativas mais contundentes (Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação do Analfabetismo, em 1965; Simpósio Internacional sobre Alfabetização, Persépolis, Irã, em 1975). Diante desse cenário, a alfabetização passou a ser vista como direito humano fundamental, como um instrumento essencial para a inserção na educação básica e aquisição de demais habilidades necessárias ao longo da vida. Essa nova visão da alfabetização foi reafirmada internacionalmente por ocasião do já citado Ano Internacional da Alfabetização (1990), na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada naquele em Jomtien, Tailândia, e também na Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

A CONFINTEA é promovida pela UNESCO e direcionada às instituições educacionais dos Estados-Membros com representatividade e atuação internacional, para debater e definir políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos. Foi realizada pela primeira vez em 1949, na cidade de Elsinore, Dinamarca. Posteriormente, foi realizada também em: Montreal, Canadá (1960); Tóquio-Japão (1972); Paris-França (1985); Hamburgo-Alemanha (1997); e em Belém do Pará-Brasil (2009).

Ao longo de sua existência, essas conferências enfocaram temas fundamentais sobre a educação de jovens e adultos, dentre eles: alfabetização, acesso à cultura escrita e à informação; trabalho e educação de jovens e adultos; cidadania, direitos humanos e EJA; EJA com camponeses e indígenas; educação e juventude; equidade de gênero e EJA; e EJA e o desenvolvimento local e sustentável (SCOCUGLIA, 2010). Nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser concebida como:

o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO 1997, Art. XI).

Como podemos constatar, há uma ampliação do conceito de alfabetização ao articulá-la diretamente como pré-requisito básico a outros direitos, além do reconhecimento de que a mesma não estava sendo assegurada a milhões de pessoas, o que justifica a decisão da UNESCO de proclamar, posteriormente, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos. No Brasil, a resposta dada pelo Governo Federal a essa recomendação foi o surgimento do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, no início da gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, e que permanece como a principal ação de alfabetização no governo da Presidenta Dilma Roussef. Desde o seu início, o programa tem passado por algumas mudanças, sancionadas através de diversas resoluções, que determinam: a forma de adesão, o financiamento, a oferta, o acompanhamento e monitoramento, a seleção e formação de alfabetizadores, o papel dos entes federativos e da sociedade civil, entre outras determinações. É importante ressaltar que algumas dessas mudanças ocorreram devido às críticas e reflexões dos movimentos da sociedade civil organizada, dentre eles os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, que congregam a representação dos fóruns estaduais e do Distrito Federal, e que vêm atuando na propositura de políticas públicas de educação que garantam o acesso, a permanência e a qualidade desse público.

Em dezembro de 2009, com a realização da CONFINTEA VI em Belém do Pará, reafirma-se o direito à alfabetização como parte inerente do direito a educação e como “pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidade de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem [...], instrumento essencial de construção de capacidade nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (MARCO DE BELÉM, 2009, Art. XI). Além disso, constatou-se a inadequação das medidas e iniciativas adotadas nos países membros, diante da permanência de altas taxas de analfabetismo, sendo esse cenário interpretado como um grande desafio a ser enfrentado para a melhoria da aprendizagem e educação de pessoas jovens e adultas. No Brasil, esse desafio precisa ser compreendido para além de campanhas e programas de alfabetização, que não têm trazido resultados animadores, haja vista os altos índices de analfabetismo ainda existentes. É necessário que essas campanhas e programas sejam transformados em ações e políticas públicas de estado, que garantam o desenvolvimento de ofertas de alfabetização relevantes e adaptadas às reais necessidades dos educandos, com vistas à “aquisição de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida” (Idem). Este é apenas um dos desafios postos para os educadores que já atuam na alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, bem como para a nova geração de educadores que estão sendo formados.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Em novembro de 2009, foi realizado na cidade de Belém do Pará, a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, com a participação de 144 Estados-Membros da UNESCO, que reafirmam seu compromisso com a educação de pessoas jovens e adultas através de um documento denominado Marco de Belém. Acesse este documento no link <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>. Leia, analise e discuta sobre a concepção de alfabetização defendida pelo mesmo.

Na Declaração de Hamburgo, de 1997, e no Marco de Belém, em 2009, a alfabetização é reconhecida como “conhecimento básico”, “ pilar indispensável para o desenvolvimento de outras habilidades”, inserida no contexto mais amplo do direito à educação e, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos, compreendida como:

Processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO 1997, Art. III).

Esse conceito tem como princípio o reconhecimento da educação como a aprendizagem ao longo da vida, que se dá em espaços escolares e não-escolares, de maneira permanente. Assim, compreende-se a aprendizagem como um arcabouço, um princípio estruturante de todas as formas de educação, tendo sempre como embasamento a valorização da inclusão social, da democratização do saber, da emancipação da pessoa em direção à cidadania plena, como parte de uma sociedade do conhecimento. Essa concepção reitera os quatro pilares da aprendizagem, conforme a recomendação da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

As proposições emanadas desse e de outros documentos elaborados nos movimentos e conferências internacionais, que estabeleciam a relação direta entre educação e direitos humanos, durante as últimas décadas do século XX, podem ser percebidas nos documentos e discursos normativos brasileiros, frutos das contribuições, e disputas, de vários sujeitos, grupos e movimentos da sociedade civil no período de redemocratização da sociedade brasileira, pós-Ditadura Militar.

A Constituição Federal brasileira de 1988 ratifica a educação como impulsionadora do *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular como responsabilidade da autoridade competente assegurada, inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade própria* (Artigos 205 e 208).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a EJA passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, com especificidades próprias, determinadas, principalmente, pelos sujeitos que a procuram.

Esse reconhecimento torna-se efetivo, no plano didático-pedagógico, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), que instituem as bases teórico-metodológicas dessa modalidade de educação, que, entre outras atribuições, deve desempenhar três funções:

Função reparadora: *diz respeito à entrada de jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.* Está diretamente ligada à alfabetização como porta de entrada da escolarização básica.

Função equalizadora: *relaciona-se à reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, e deve possibilitar aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação.*

Função qualificadora: *tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em escolares ou não escolares. É um apelo para a educação permanente. Mas que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.*

Assim, a importância da alfabetização também é reafirmada na função reparadora da EJA, como condição *sine qua non* para o acesso à educação básica, e imperativa no processo de escolarização. Entretanto, ao nos depararmos com a análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), sobre a evolução da situação educacional brasileira no período entre 1992-2009, constatamos que, mesmo havendo o reconhecimento da redução da taxa de analfabetismo de 11,5% em 2004 para 9,7% em 2009, ainda existem cerca de 14 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade que são analfabetos. Uma situação que se agrava se incluirmos também a taxa de 20,3% de analfabetos funcionais. Mas, qual a diferença entre analfabetismo/letramento, alfabetização e alfabetização funcional? É o que veremos na próxima unidade.

UNIDADE 2

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO, DE ALFABETISMO, ANALFABETISMO E DE OUTROS TERMOS

Para Vieira Pinto, a definição de analfabeto tem que ser estabelecida em termos da necessidade ou não de saber ler. Para ele, “o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler.” (1991, p. 64). No entanto, numa sociedade onde o trabalho assume lugar central e níveis cada vez mais altos de complexidade, a aquisição da leitura e da escrita se estabelece como uma necessidade intrínseca.

Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las. Como, porém, o trabalho, por sintetizar o conjunto de relações sociais às quais o homem está sujeito, toca a essência do homem, a definição do analfabeto (definição autêntica) tem que ser estabelecida em termos de necessidade ou não de saber ler, e de nenhum modo pelo fato exterior do simples desconhecimento. Esta é a razão pela qual não tem sentido dizer que a criança (que, por sua idade, está isenta de trabalho) ou o indígena de uma tribo primitiva, na qual não há nenhuma espécie de trabalho que exija o conhecimento das letras, são analfabetos (VIEIRA PINTO, 1991, p. 65).

Ou seja, à medida que aumenta o nível de complexidade nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais nas sociedades contemporâneas, aumenta o nível de exigência quanto ao uso e domínio das habilidades de leitura e escrita. Em se tratando da alfabetização dos jovens e adultos no Brasil, a história da educação nos mostra que sempre houve um descompasso entre os modelos de sociedade vigente em determinados períodos e a oferta de educação de qualidade, que garantisse aos brasileiros o acesso aos direitos políticos, civis e sociais. Foi assim nas primeiras décadas do século XX, no período de transição de uma sociedade agrário-exportadora (onde não havia necessidade de mão de obra qualificada) para uma sociedade urbano-industrial (onde, na ausência de mão de obra qualificada, se recorre ao incentivo de imigrantes europeus para ocuparem os postos de trabalho recém criados). Nesse período, não havia uma política educacional definida, e na sua ausência, as escolas para as classes populares eram “conduzidas por *movimentos de educação* ou, então, por setores de *movimentos sociais e/ou políticos* dedicados à educação, durante as três ou quatro décadas do século 20” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 20), atendendo apenas a uma pequena parcela de um contingente de brasileiros, segregados historicamente, desde o Brasil Colônia, se estendendo até a República do século XXI, marcada por processos de globalização que interferem nas esferas políticas, econômicas e culturais da sociedade. Um contingente de brasileiros formado por pobres, camponeses, negros, mulheres, que vivem numa sociedade letrada e por isso necessitam ser alfabetizados.

Tratando-se, porém, de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas ou não escolarizadas, vivendo em sociedades grafocêntricas, há de se considerar que elas se relacionam constantemente em práticas sociais de leitura e escrita, mesmo sem o domínio dessas

habilidades. Nessa perspectiva, a alfabetização envolvendo jovens e adultos deve considerar as estratégias utilizadas pelos mesmos para relacionar-se nessa sociedade. De que maneira os conhecimentos construídos por esses sujeitos, fora do ambiente escolar, devem e podem ser considerados nas práticas educativas escolares?

Para responder a essas questões, recorreremos às contribuições de Paulo Freire. Em sua trajetória como educador, teve oportunidade de conviver com adultos que expressavam suas experiências existenciais e sociais, emitiam opiniões sobre a situação do país, analisavam e buscavam formas de encaminhamento para os problemas identificados, ainda que não soubessem ler e escrever, o que o levou a questionar-se

Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização? Por que não engajar criticamente os alfabetizados na montagem de seus sistemas gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela? (FREIRE, 1991, p. 15)

A partir desses questionamentos, Freire formula a Pedagogia do Oprimido na década de 1960, que defende a alfabetização “como um ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização” (FREIRE, 1987). Para isso, propõe um método ou uma teoria do conhecimento, que parte do universo vocabular dos jovens e adultos para o mapeamento de Palavras Geradoras, extraídas desse universo, “conforme critérios de produtividade temática, fonêmica e do teor de motivação e conscientização” (MENDONÇA, MENDONÇA; 2008, p. 74). Posteriormente, essas palavras são trabalhadas com os alunos, utilizando-se os pressupostos do método de alfabetização que vigoravam na época, o método analítico-sintético da Palavração, que parte de um modelo de aprendizagem que privilegia, inicialmente, partes complexas da língua escrita (palavras ou frases breves) para a análise das partes mais simples (letras e sílabas). A novidade trazida por Freire a esse modelo diz respeito ao aspecto político e libertário de sua proposta de alfabetização, quando propõe os passos da codificação e decodificação, conforme nos apresenta Mendonça e Mendonça (2008, p. 75)

1º) CODIFICAÇÃO: (...) É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizado já domina. Ou, ainda, para Gadotti (1989:148): “É a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e se relaciona com a palavra geradora. Abrange certos aspectos do problema que se quer estudar e permite conhecer alguns momentos de contexto concreto”.

2º) DESCODIFICAÇÃO: É releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura, etc.). Afirma Gadotti (ibid.:150): “É um dos momentos mais importantes do processo de alfabetização. Trata do exame das palavras geradoras (ou código linguístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos”.

As contribuições de Freire são reconhecidas até hoje, principalmente por recuperarem dimensões que não haviam sido abordadas até então: a dimensão social e a dimensão política. É necessário, porém, reconhecer que os seus trabalhos sobre alfabetização foram realizados nas décadas de 1950-70, portanto, num tempo onde os conhecimentos disponíveis nessa área eram significativamente menores em relação à produção desenvolvida nos últimos 40 anos. Em 1974, as pesquisas das psicolinguistas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, partindo do pressuposto piagetiano de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com objeto do conhecimento, desenvolvem a Psicogênese da Língua Escrita, em que defendem que:

A escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (FERREIRO E TEBEROSKI, 1986, p. 11)

Para comprovar essa afirmação, a Psicogênese da Língua Escrita defende que a apropriação da leitura e da escrita pela criança segue a mesma trajetória que a humanidade transcorreu até chegar ao sistema de escrita alfabético. Nos primórdios da humanidade, o conhecimento produzido era registrado por meio de desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos que representavam o objeto a qual queria se referir. Semelhante processo apresenta a criança em seus primeiros contatos com a escrita, o qual as pesquisadoras denominam de *nível pré-silábico*, ao representar a escrita em forma de garatujas. No nível seguinte, o *silábico*, a criança descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, embora não tenha o domínio da escrita convencional. É nesse nível que os/as professores/as costumam dizer que as crianças “comem letras” ou “escrevem mais letras do que a palavra pede”, pois ainda não dominam a relação grafema-fonema, algo que só atingirão no *nível alfabético*, quando compreenderem que “as palavras escritas devem representar a palavra falada, com correspondência absoluta de letras e sons” (MENDONÇA, 2008, p. 47). Posteriormente, em 1983, Emilia Ferreiro realiza a pesquisa *Los adultos no alfabetizados y su conceptualizaciones del sistema da escritura*, e constata que, assim como as crianças, os adultos também apresentam níveis semelhantes no processo de aquisição da escrita, com exceção do nível pré-silábico pois os mesmos já sabem que a escrita é a representação da fala.

A concepção de aprendizagem da língua escrita trazida nessas pesquisas – concepção construtivista – foi amplamente discutida e implantada nos modelos de ensino da alfabetização no Brasil, a partir da década de 1980. De igual amplitude são as críticas que vêm se acumulando desde então, seja por parte dos próprios educadores que se viram “obrigados” a abandonar modelos de ensino com os quais já tinha familiaridade (embora, muitas vezes, também não lograssem êxito), seja por parte das famílias, que não viam sentido no abandono das tradicionais cartilhas por parte dos professores, em nome do incentivo à construção individual e “espontânea” das crianças, seja pela mídia, representada muitas vezes por pessoas e interesses distantes da educação das classes populares, que atribuíam ao construtivismo o fracasso recorrente dos estudantes brasileiros divulgados nas avaliações institucionais como o SAEB, PISA, Prova Brasil etc.

Não nos cabe aqui engrossar esse “caldo” de críticas, mas apontar algumas reflexões sobre os equívocos causados, principalmente, pela ineficiência do sistema escolar brasileiro em relação ao analfabetismo, e pela falta de investimento em condições objetivas para que a classe popular acesse, permaneça e aprenda na escola pública. Outro aspecto, igualmente importante, diz respeito à política de formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse nível da educação básica, que deveria garantir o conhecimento não só da perspectiva psicolinguística ou construtivista, mas também de outras perspectivas e das implicações pedagógicas, políticas e sociais de cada uma no processo de alfabetização dos alunos, sejam crianças ou adultos. É necessário que também seja dada, aos futuros professores e aos que já atuam, as condições necessárias (tempo para estudar, acesso a referências bibliográficas, discussões sérias e qualificadas, salários compatíveis etc.) para que lhes seja possível a assimilação, a acomodação e a transposição didática desses “novos” conhecimentos em suas práticas pedagógicas e docentes.

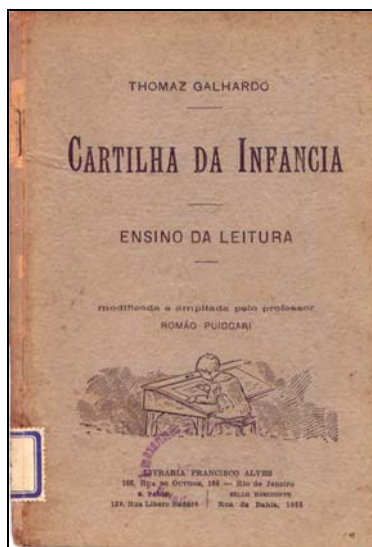
A discussão sobre a utilização, ou não, de métodos de alfabetização, também permeia esse debate. Para Magalhães (2005) há os que veem, na escolha de um determinado método em detrimento de outro, uma postura “restritiva condicionada a um só material didático, percurso com controle excessivo que não leva em conta o processo de aquisição da língua e o conhecimento que os alunos possuem sobre ela”, e há os que defendem que não é possível alfabetizar sem método. Diante dessas posições antagônicas, essa autora defende que é necessário se conhecer a história dos métodos de alfabetização, para que os professores identifiquem “permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar, levando em conta a situação específica da sala de aula, os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos e suas dificuldades e facilidades em adquirir certas habilidades” (Idem). Para Galvão e Leal, é “necessário conhecer os métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas produzidas e às exigências da sociedade contemporânea” (2005, p. 12). Mas, quais são esses métodos de alfabetização? O que cada um deles preconiza?

No Brasil, os métodos de alfabetização mais utilizados estão agrupados em métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos analítico-sintéticos. Vejamos como são organizados esses agrupamentos, de acordo com as contribuições de Galvão e Leal (2005) e de Magalhães (2005):

a) **métodos sintéticos:** são os mais antigos, sendo utilizado desde a Grécia Antiga. Partem das unidades mais elementares e simples (letras, fonemas ou sílabas) para unidades inteiras e significativas (palavras, as frases e os textos). Parte do pressuposto de que “as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser também, mais simples” (GALVÃO E LEAL, 2005, p. 19). Os representantes desse grupo são: o **método alfabético** ou de soletração em que o inicialmente é ensinado o nome e a forma da letra para, em seguida, introduzir as palavras, frases e, por último, chegar à produção de um texto inteiro; o **método silábico**, que privilegia, primeiramente, o trabalho com as sílabas geralmente associada a uma palavra ilustrada, apresentadas na suas mais diversas estruturas (cursiva, caixa alta, sílabas simples e complexas); e, o **método fônico** que também partem das letras, mas consideradas como unidades fonéticas autônomas, relacionando a cada letra um

valor fônico. O que esses três métodos têm em comum é a ênfase na aprendizagem por memorização, parecendo ignorar o “caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem” (Idem. 2005, p. 21), impedindo muitas vezes que crianças e adultos em processo de alfabetização, não percebam a funcionalidade da leitura e escrita em contextos sociais.

Figura 1. Capa da Cartilha da Infância. Thomaz Galhardo, 109.ed., 1924.



Fonte: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01

Figura 2. Página da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo (141. ed. 1939).

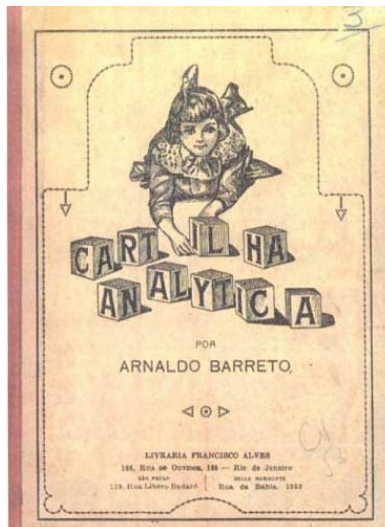


Fonte: Mortatti (2000: pág. 228)

b) **métodos analíticos ou globais:** fazem o caminho inverso dos métodos sintéticos pois o ensino parte das unidades consideradas significativas da linguagem (palavras, sentenças, frases ou histórias) para depois analisar as partes menores que as constituem (letras, sílabas e fonemas). São classificados em **palavração, sentencição e historietas**. A palavração toma a palavra como unidade da língua e do pensamento; a sentencição começa pela análise da frase, e a historieta parte de pequenas histórias e contos. Para Magalhães (2005), a desvantagem da aplicação desses métodos é que “negligencia o desenvolvimento da capacidade de ler palavras novas e deixa em segundo plano a exploração de textos diferentes dos utilizados durante o processo de alfabetização”.

c) **métodos analítico-sintéticos:** “partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento analítico ou global (palavras, frases e textos), para logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas” (GALVÃO E LEAL, 2005, p 26). O ensino da leitura e da escrita, nessa perspectiva, exige uma organização metodológica que garanta a sua intencionalidade através de seqüências didáticas que garantam ao aluno a compreensão dos “elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura” (idem).

Figura 3. Capa da Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto (27 ed., 1926).



Fonte: Mortatti (2000: pág. 231)

Figura 4. Página da Cartilha Sodré, de Benedicta Stahl Sodré (254 ed., 1979).



Fonte: Mortatti (2000: pág. 241)

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Com base no conhecimento adquirido sobre os métodos de alfabetização, exercite sua memória, rebuscando lembranças de como você foi alfabetizado/a, e tentando relacionar essas lembranças com as características apresentadas para os métodos estudados.

Entendemos que a compreensão de cada abordagem metodológica permite ao professor orientar suas estratégias de ensino e potencializá-las de acordo com as características de seus alunos, para que eles possam aprender a ler e a escrever. Essa compreensão poderá contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita como elemento essencial para continuidade do processo de escolarização. A alfabetização, enquanto processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico, precisa de proposições metodológicas claras, de uma “tecnologia da escrita” que leve os alunos a adquirir as habilidades necessárias para “exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003b, p. 80).

Diante do exposto até o momento, concordamos com Soares (2003), quando afirma que alfabetização é um processo multifacetado e complexo que exige por parte dos/as professores/as o conhecimento de aspectos *psicológicos* (o estudo da escrita e seus estágios), *psicolinguísticos* (relação entre linguagem e memória, determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando se esta lendo etc.), *sociolinguísticos* (uso social da escrita, diferenças dialetais, diferença entre a linguagem oral/escrita e a língua falada/“cultura” etc.) e *linguísticos* (transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita etc.). A compreensão dos *condicionantes sociais e culturais* são aspectos igualmente importantes no processo de alfabetização, principalmente para entender, por exemplo, que a forma de falar de crianças, jovens e adultos oriundos das classes populares, não são “erradas” e não traduzem um “déficit linguístico” ou um “déficit cultural”, mas fazem parte do lugar social, cultural e econômico que essas pessoas ocupam. Esses aspectos, ao serem considerados no processo de

alfabetização, possibilitam aos professores o entendimento e o favorecimento de práticas pedagógicas que concorrem para que os alfabetizandos adquiram o domínio das habilidades de leitura e de escrita, bem como o seu uso competente em práticas sociais.

O debate em torno do uso competente da leitura e escrita em práticas sociais é profícuo, principalmente a partir da década de 1980, quando pesquisas realizadas em diferentes países demonstraram que, apesar de as pessoas se alfabetizarem (sabiam ler e escrever), não eram usuárias das práticas sociais de leitura e escrita, pois “não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio” (SOARES, 2003, p.12). No Brasil, esse fenômeno foi amplamente denunciado pela mídia impressa, principalmente a partir da década de 1990, que traz para o domínio público, antes restrito ao círculo acadêmico, o uso de termos como *analfabeto funcional* – pessoa com menos de três anos de escolaridade, que não teria se apropriado das habilidades necessárias para participar efetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita –; e *alfabetizado funcional* – aquela pessoa que atinge quatro anos de escolaridade.

O tom das matérias jornalísticas veiculadas nesse período era carregado de críticas ao critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para identificação das pessoas alfabetizadas no Censo. Diante da complexidade advinda das transformações da sociedade e do mundo do trabalho, as exigências quanto ao uso da leitura e da escrita extrapolavam a capacidade de “saber ler e escrever um bilhete simples”, e também colocavam em xeque a eficácia de anos de escolaridade como critério para definir se uma pessoa tem o domínio da habilidade de uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Nesse sentido, torna-se evidente que não basta o aluno ser capaz de codificar a língua (escrever) e decodificar a língua escrita (ler). É fundamental que ele aproprie-se da escrita, utilizando-a em diversas formas de práticas sociais de leitura e escrita, atingindo, assim, o que se define como **alfabetismo/letramento**.

O alfabetismo ou letramento diz respeito a aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Trata de questões sobre a presença e sobre as ausências da escrita em uma sociedade e suas consequências para as transformações sociais, culturais e psicológicas. Trata também da questão da sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas, pelas quais uma sociedade como um todo passa quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar os sujeitos que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2006).

Contudo, tratando-se de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas ou não escolarizadas, vivendo em sociedades grafocêntricas, há de se considerar que elas se relacionam constantemente em práticas sociais de leitura e escrita, mesmo sem o domínio dessas habilidades. Nessa perspectiva, os estudos do letramento envolvendo jovens e adultos devem considerar as estratégias utilizadas pelos mesmos para relacionar-se nessa sociedade grafocêntrica. De que maneira os conhecimentos construídos por esses sujeitos, fora do ambiente

escolar, devem e podem ser considerados nas práticas educativas escolares? Como potencializar esses conhecimentos nas aulas de Ciências e Biologia? Como garantir a aprendizagem dos jovens e adultos letrados, articulando o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico?

Na próxima unidade, procuraremos responder as essas questões, articulando as contribuições das discussões sobre alfabetização e letramento com as possibilidades didático-metodológicas no ensino e aprendizagem dos conteúdos das Ciências Biológicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação básica.

UNIDADE 3

ENSINO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A EJA, enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, é reconhecida como direito público subjetivo. Assim, é dever do poder público a garantia do **acesso** através da oferta de vagas em seus sistemas de ensino, da **permanência** por meio de condições adequadas (alimentação, transporte, material escolar etc.), e de uma educação que garanta a **qualidade** do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, citamos algumas ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação nos últimos 10 anos, como forma de enfrentamento à especificidade da EJA: o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003; a criação de uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2004; o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007; a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, em 2008; O Projeto Literatura Para Todos, em 2007; o ProJovem Campo – Saberes da Terra, em 2008; a vinculação do aluno da EJA na distribuição dos recursos do FUNDEB.

No âmbito da sociedade civil organizada, merecem destaque os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos existentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, cuja atuação tem sido essencial para a garantia de direitos e manutenção de conquistas dessa modalidade de educação.

Quanto à efetivação da EJA nos sistemas públicos de ensino, ainda nos deparamos com muitas dificuldades, tendo em vista que, apesar do reconhecimento da educação como direito público subjetivo, muitos gestores não priorizam essa modalidade.

As agências de formação de professores, por sua vez, também precisam avançar na oferta de componentes curriculares que atendam à especificidade da EJA no Ensino Fundamental e Médio. Por isso, merece destaque a iniciativa deste curso em particular, por privilegiar essa discussão em um componente curricular, uma vez que os seus alunos poderão ser futuros professores de Ciências Naturais e Biologia na Educação de Jovens e Adultos. É uma oportunidade, por exemplo, de evitar a angústia e o despreparo de professores formados, tradicionalmente, para atuarem com crianças e adolescentes em turmas regulares, que podem ser solicitados, em algum momento de sua vida profissional, a atuarem como professores na EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além dos espaços escolares, o professor de Ciências e Biologia poderá atuar em programas e projetos desenvolvidos por entidades da sociedade civil e pelo próprio governo federal, a exemplo do Programa de Inclusão – ProJovem; ProJovem Campo; Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária – PRONERA, PROEJA, etc.

Para atuar como professores de Ciências e Biologia na EJA, é preciso reconhecer e ter sempre presente as funções **equalizadora e qualificadora** dessa modalidade (já discutidas na Unidade I) e compreender que os eixos temáticos propostos para o ensino nessa área de conhecimento, no ensino fundamental – Terra e universo; Vida e ambiente; Ser humano e saúde; e Tecnologia e sociedade – e os temas estruturadores no ensino médio – Interação entre os Seres Vivos, Qualidade de Vida das Populações Humanas, Identidade dos Seres Vivos, Diversidade da Vida, Ética e Manipulação Gênica, Origem e Evolução da Vida – devem estar intrinsecamente

articulados com a construção do conhecimento e da cidadania de pessoas que muitas vezes foram forçadas a interromper o seu processo de escolarização.

Por isso, é necessário considerar que só o acesso ao conhecimento – e aqui em particular ao conhecimento científico, tecnológico e social – possibilita uma inserção mais qualificada nos diversos espaços relacionais da sociedade contemporânea. Dessa forma, há de se considerar, inicialmente, quem são os alunos da EJA, o que sabem e de que maneira entendem e utilizam esse conhecimento.

Muitos alunos terão o que dizer sobre cada tema ou problema selecionado para desenvolver com a classe de jovens e adultos – e eles devem ser motivados a refletir sobre suas próprias concepções. Essas concepções, que podem ser bem diferentes entre si, têm diversas origens: a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. (BRASIL, 2002a, p. 73)

Assim, é essencial respeitar os conhecimentos dos alunos, mas numa perspectiva de superação de concepções simplistas ou preconceituosas, com vistas à ampliação da visão de mundo e da cultura geral do estudante. É importante que o professor faça uso de estratégias e procedimentos que levem o aluno jovem e adulto a repensar suas concepções e atitudes frente ao conhecimento científico e tecnológico, que está sempre em constante mudança. No que diz respeito aos conhecimentos da Biologia e de suas áreas correlatas, estar alfabetizado é estar imerso em um “processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas” (KRASILCHICK, 2008, p. 11).

Segundo essa autora, “um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é da alfabetização biológica”, que encerra a forma e o nível em que os conhecimentos afeitos a essa área do conhecimento, suas áreas correlatas, e os conhecimentos aplicáveis à vida real dos estudantes, passam a ser apreendidos e utilizados. Um dos modelos desse conceito admite quatro níveis de alfabetização biológica:

1. Nominal – quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico.
2. Funcional – quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado.
3. Estrutural – quando os estudante são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos.
4. Multidimensional – quando os estudantes aplicam o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-os com conhecimentos de outras áreas, para resolver problemas reais. (KRASILCHICK, 2008, p.12)

Figuras 5 e 6. Tirinhas de Níquel Nausea, do cartunista brasileiro Fernando Gonsales.



Fonte: <http://mauricioserafim.com.br/marcadores/niquel-nausea/>

1. O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 2º SEGMENTO DA EJA

Os objetivos do ensino das Ciências Naturais para a EJA fundamentam-se nos mesmos objetivos gerais direcionados para crianças e adolescentes, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais. Entretanto, alguns aspectos precisam ser evidenciados considerando os alunos jovens e adultos, conforme apresentado na Proposta Curricular do 2º Segmento da EJA do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (BRASIL, 2002b), como veremos a seguir:

Objetivo: *Compreender a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica e política.*

Sugere-se a utilização de temas de estudo relacionados ao cotidiano dos alunos como eletricidade, culinária, novidades científicas e tecnológicas veiculadas pela mídia. Quanto aos aspectos políticos e econômicos, podem ser potencializados a partir da inserção que esses alunos já têm no mundo do trabalho e na sociedade.

Objetivo: *Compreender a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, com relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente.*

A visão antropocêntrica que, geralmente, as pessoas adultas têm a respeito da relação entre ser humano e natureza, deve ser problematizada, uma vez que impede que as mesmas percebam-se como parte integrante do ambiente e as relações que se estabelece entre todos os seres vivos.

Objetivo: *Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje, sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.*

Favorecer as discussões com base na reflexão das mudanças ocorridas, nas condições de vida local e em realidades distantes no tempo e no espaço, ocasionadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, bem como os seus riscos e benefícios, possibilitará que os alunos jovens e adultos desenvolvam opiniões fundamentadas a respeito do uso consciente das tecnologias.

Objetivo: *Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bem individual e coletivo que deve ser promovido pela ação de diferentes agentes.*

A discussão sobre a saúde no plano individual deve estar intimamente relacionada com as condições coletivas de saúde (acesso e qualificação dos serviços oferecidos) e aos aspectos ambientais específicos da comunidade onde os alunos e os seus familiares estão inseridos (saneamento básico, equipamentos, de lazer e cultura, condições de salubridade do ar etc.).

Objetivo: *Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados tanto à energia, matéria, transformação, como ao espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.*

Visa possibilitar a ampliação de definições e conceitos básicos, que são forjados por situações corriqueiras do dia-a-dia, memorizados e repetidos, sem um entendimento adequado da dinâmica e funcionamento presentes nessas situações.

Objetivo: *Saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.*

O uso de diferentes fontes de informações possibilita aos alunos jovens e adultos a oportunidade de validar, ou não, saberes construídos pelo senso comum. Sabendo que o uso da leitura e escrita constitui uma das principais dificuldades apresentadas por quem interrompeu os estudos, mas é essencial para o registro das observações e experimentações propostas em algumas atividades, é necessário que o/a professor/a crie oportunidades para que tais situações ocorram de forma tranquila, mediando esse registro, fazendo em um primeiro momento conjuntamente com os alunos, para então passar a pequenos grupos e, por fim, para a realização individual das atividades solicitadas. “É essencial que o professor forneça primeiramente o modelo para os diferentes procedimentos, para que os alunos, gradativamente, se tornem autônomos” (BRASIL, 2002b, p. 91).

Nesse cenário, os conteúdos curriculares a serem trabalhados precisam desconstruir uma abordagem tradicional do ensino estanque, que não estabelece correlações entre as ciências naturais, o desenvolvimento da humanidade e a cultura em geral, e que ainda enfatiza a classificação dos seres vivos e não as suas interações com o meio ambiente e, mais importante para esse público, as suas funções e papéis (nicho ecológico) tanto dentro dos ambientes naturais, como dentro do ambiente rural e também urbano, este último fonte cotidiana de interações, geralmente mal sucedidas, por falta de conhecimento adequado.

É necessário reconhecer que as novas abordagens do ensino das ciências estão cada vez mais presentes nos cursos de formação de professores. Entretanto, a sua efetivação é comprometida, lamentavelmente, por diversos fatores: a ausência de momentos qualificados de estágio supervisionado, sem momentos de reflexão das experiências e vivências encontradas nas escolas campos de estágio; o contato com professores efetivos das escolas campos de estágio que reproduzem esse modelo tradicional, apesar dos documentos e diretrizes curriculares preconizarem as novas abordagens; e a pouca importância dada às disciplinas pedagógicas nas licenciaturas.

Todos esses aspectos precisam ser problematizados e superados para a garantia de educação de qualidade e, conseqüentemente, de uma aprendizagem e conteúdos significativos, considerando o que os alunos da EJA buscam ao voltar para a escola – maior inserção social e/ou melhor qualificação no mundo do trabalho.

Os professores que já começaram ou querem começar a transformar sua prática – tanto suas aulas, em particular, quanto sua atuação profissional, em sentido amplo – não devem inibir-se na experimentação de novos conteúdos, de novas técnicas e recursos (BRASIL, 2002b, p. 84)

Assim, a escolha dos conteúdos deve estar fundamentada, no que estabelece as Diretrizes Curriculares para a área, mas nas também as possibilidades que os mesmos apresentam para que o aluno da EJA possa descobrir/ressignificar os seus potenciais, desenvolver as suas habilidades e valorizar as competências adquiridas ao longo de sua vida. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que o conhecimento a ser construído no universo escolar deve privilegiar os aspectos conceituais, procedimentais e as atitudes e valores que envolvem esse processo.

Os **conteúdos conceituais** dizem respeito ao conhecimento desenvolvidos pela Geologia, Biologia, Química, Física, entre outras áreas do conhecimento, para a compreensão dos fenômenos naturais. Os **conteúdos procedimentais** abordam os conhecimentos práticos relacionados a habilidades de observar e experimentar fenômenos; de elaborar e validar hipóteses, de organizar dados e informações por meio de esquemas; de comparar idéias e observações de fenômenos; de analisar, sintetizar, interpretar e comunicar informações; de produzir textos com gêneros textuais adequados; interpretar problemas e discutir propostas. Quanto aos **conteúdos relacionados a valores e atitudes**, estes devem privilegiar a construção de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos e o conhecimento e o ambiente, tais como: curiosidade; respeito à diversidade de opiniões; persistência da busca e na compreensão das informações e das provas obtidas por investigação; valorização da vida em sua diversidade.

A interrelação desses três aspectos, no cotidiano da sala de aula, é essencial para que o aluno adulto compreenda “precisamente a consequência de seus atos, para que essa compreensão se torne propulsora de uma mudança de atitude [quando for o caso]. Para tanto, é preciso que a aprendizagem confira ao aluno subsídios conceituais que lhe permitam avaliar e decidir se seu comportamento é ou não adequado” (BRASIL, 2002b, p. 92).

Para que uma proposta curricular possa tornar-se exequível, é necessária a definição de metodologias apropriadas. As metodologias dizem respeito ao modo como os conteúdos serão trabalhados para o que se atinja os objetivos propostos, e variam de acordo com os objetivos de

aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados. Isso reforça a importância de termos clareza de quem são os alunos da EJA, o que eles já sabem, qual(is) conhecimentos precisam adquirir/ampliar, e quais os objetivos de nossa atuação enquanto professores desse componente curricular, para a definição dos procedimentos metodológicos adequados: leitura de textos, observação, experimentação, entrevista, pesquisa de campo etc.

Ao que se refere aos processos avaliativos, os alunos de EJA, normalmente, se sentem desconfortáveis, sendo que na maioria das vezes acham que essa atividade se resume a duas modalidades: o “trabalho”, em que o/a professor/a pede para escreverem sobre algum assunto (é muito comum o/a professor/a aceitar uma compilação qualquer), e a “prova”, onde normalmente há uma pressão para que essa modalidade seja “facilitada”.

É nesse contexto que, lidando com adultos, em turmas em que geralmente os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizado, que o/a professor/a pode e deve tanto desmistificar a “prova escrita”, informando, entre outras coisas, que ela é apenas mais uma entre várias outras formas de avaliação, isto é, diminuir a carga negativa que ela possa ter na turma, bem como demonstrar que os chamados trabalhos, da maneira como geralmente são feitos (e ainda mais atualmente, com a facilidade do encontro dos “assuntos” na internet), pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. É muito importante, desde o começo do curso, que o/a professor/a faça avaliações individuais e diagnósticas, para descobrir as limitações dos alunos e poder planejar atividades que os permitam superá-las.

Muitas vezes, a aplicação quase generalizada dessas modalidades de avaliação viciadas no ambiente escolar faz com que o/a professor/a enfrente resistência quando planeja e executa a avaliação através de modalidades diferenciadas e que tenham mais possibilidade de serem efetivas (a discussão e a pesquisa em grupo, a resenha de textos, filmes e outros tipos de obras, a avaliação continuada em sala etc.). A repetição do erro, tão comum ainda, de limitar a avaliação aos trabalhos escritos, pelo que foi dito acima, e às provas onde os alunos decoram respostas prontas para repeti-las no fatídico dia, é ainda mais danosa para alunos de EJA.

A avaliação precisa ser continuada, frequente e diferenciada para, definitivamente, desligar dessa atividade a idéia de que seja um prêmio ou uma punição traduzida em valores numéricos.

A avaliação pode ser feita de forma sistemática (observação do comportamento do aluno em relação a aula e aos temas, registros durante aulas, perguntas e respostas etc.) ou de forma específica (provas escritas e orais - preferencialmente que exijam mais da capacidade de racionar em relação a uma situação do que decorar conceitos e termos -, pesquisas, comunicações, relatórios etc.). A diversificação das formas de verificação da aprendizagem deve ser constante, pois os alunos de EJA, assim como os da educação infantil, mas também com suas próprias peculiaridades, mais complexas, podem se portar de maneira diferente em cada tipo de avaliação, e serem mal sucedidos em uma modalidade e se saíam bem em outra, o que pode estar ligado a diversos fatores, como timidez ou a dificuldade de escrever e ler.

A avaliação deve abranger os três aspectos do conhecimento a serem desenvolvidos na aprendizagem: os conceitos, os procedimentos e os valores. Diferentemente do que é comum, em que se busca apenas avaliar a capacidade de os alunos reterem conceitos, a avaliação da aprendizagem dos procedimentos é imprescindível para o alunado de EJA, e o papel do/a professor/a é muito importante. Não adianta, por exemplo, o aluno decorar um conceito se não souber interpretar dados relacionados a esse mesmo conceito expostos em um gráfico ou tabela.

Com relação às atitudes e valores, a necessidade de avaliação cotidiana é preponderante, e os registros em sala, por escrito, são de grande importância (a atividade de tentar relembrar ao final do curso, além de muito cansativa, tem pouca chance de ser efetiva, e a tendência de se prender a pequenos momentos positivos e negativos dos alunos é bastante comum).

Os critérios da avaliação estão diretamente ligados aos objetivos do curso, pois só tendo a certeza de que esses objetivos estão bem definidos e estejam sendo alcançados pelos alunos ou, pelo menos, estão sendo perseguidos durante o curso e atingidos pela maioria, é que se pode ter critérios claros de avaliação desde o primeiro dia de aula.

É necessário que os alunos sejam informados de forma clara sobre esses critérios, pois assim eles terão consciência do que se pretende alcançar com as atividades. Se os objetivos e os critérios estiverem claros para eles, será mais fácil que queiram tornar-se protagonistas do processo de aprendizagem, e não passem o curso como coadjuvantes da atividade do professor.

:: SAIBA MAIS... ::



Publicação em formato digital da “Proposta Curricular do 2º Segmento da EJA do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série”, acessível no link:

“http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundossegmento/vol3_ciencias.pdf”

Coleção Cadernos de EJA, disponível no link:

“http://eja.sb2.construnet.com.br/cadernosdeaja/index.php?acao3_cod0=ad1f8622c751ce3eb8855e73cf16dacd”

Site do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, acessível pelo link: “<http://encceja.inep.gov.br>”

Site dos Fóruns de EJA no Brasil, acessível pelo link:

“<http://www.forumeja.org.br/node/887>”

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Baixe ou leia online o arquivo da proposta curricular, no link:

“http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf”, escolha um dos objetivos propostos para o ensino de Ciências no 2º segmento da EJA e, fundamentado no mesmo, planeje uma aula com duração de 45 minutos. Não se esqueça de definir o(s) conteúdo(s) da aula, o(s) objetivo(s) e o procedimento metodológico utilizado.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio tem sido alvo de constantes debates promovidos por estudiosos da educação e, mais recentemente, por parte de diversos setores da sociedade, que passaram a questionar as finalidades propostas para esse nível de ensino e sua relação com as demandas da contemporaneidade brasileira. De acordo com o Art. 35 da Lei 9.394/96, o Ensino Médio tem como finalidades.

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996)

Apesar do que preconiza a lei, constatou-se, por meio de diversos estudos, um distanciamento na efetivação desse nível de ensino como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do aluno como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Uma das pesquisas confirma que, apesar das expectativas dos jovens em cursarem o ensino médio – “preparação para o vestibular, busca de um mundo melhor, preparação para o mercado do trabalho, e educação para a cidadania” (ABRAMOVAY, 2003, p. 154) – reafirmarem as finalidades da lei, os resultados alcançados nessa direção não são animadores, se considerarmos que apenas 50,9% da população brasileira na faixa etária adequada (entre os 15-17 anos de idade) estão matriculados nesse nível de ensino. Uma das causas apontadas para esse percentual são os “entraves observados no fluxo escolar do ensino compulsório (ensino fundamental) que tem elevada taxa de evasão e baixa taxa esperada de conclusão, o que compromete o acesso ao ensino médio”. (IPEA, 2010, p. 19).

:: SAIBA MAIS... ::

A diferença de acesso é pronunciada entre as regiões, especialmente entre a Sudeste e a Norte. Na primeira, 60,5% dessa população frequentava o ensino médio e na segunda apenas 39,1%. Essa diferença é, em parte, devida à maior concentração de população rural na região Nordeste. Da população de 15 a 17 anos da zona urbana metropolitana, 57,3% frequentam o ensino médio, enquanto na zona rural essa taxa é de 35,7%, quase 21,6 pontos percentuais menor. Há também desigualdade, embora em um grau muito menor, no acesso ao ensino médio entre brancos e negros: 60,3% dos brancos frequentam a escola na faixa etária analisada, taxa que na população negra é de 43,5%.

As desigualdades nesse acesso são pronunciadas, especialmente quando considerada a renda das famílias dos alunos: 31,3% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio, proporção que para os mais ricos é de 72,5%, ou seja, a oportunidade de acesso ao ensino médio, para os adolescentes mais ricos é mais de duas vezes maior que para os mais pobres. Os aspectos regionais também mostram diferenças. A situação é ainda pior entre os jovens pobres residentes da zona rural, onde apenas 28,2% estão incluídos no ensino médio. Jovens de cor negra, sejam, estão em desvantagem em relação aos brancos.

Além disso, para os jovens dessa faixa etária que estão cursando o ensino médio, repetem-se os problemas de fluxo escolar, o que acarreta taxas médias esperadas de conclusão também inadequadas. A estimativa é de que apenas 66,6% dos alunos que ingressam no ensino médio o concluem. A maior desigualdade observada entre regiões, nesse indicador, é entre o Norte (com 62,7%) e o Sudeste (69,3%).

Os resultados dessa do IPEA, e de pesquisas anteriores, realizadas nas duas últimas décadas, têm incentivado produções acadêmicas, estudos propostos pelo MEC e pela UNESCO, formação de grupos de trabalho multidisciplinar e realização de Seminários Nacional e Regionais. Estes últimos contaram com participação de equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos das redes públicas e representantes da comunidade acadêmica, culminando com a elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio em 2006. Essas ações têm em comum a busca por alternativas para que 50% de brasileiros com idade entre 15-17 anos tenham acesso à educação de qualidade, permaneçam e concluem a sua escolaridade básica.

Mas, o que fazer para atender uma parcela considerável de jovens que não frequentaram ou deixaram de frequentar o Ensino Médio na idade adequada e necessitam retornar a escola? Para esses, a oferta nesse nível de ensino tem se dado em cursos noturnos, como uma forma de garantir a inserção no mundo do trabalho, durante o dia. Dessa forma, o Ensino Médio Noturno tem sido uma possibilidade de certificação de conclusão da educação básica, ainda que de forma precária:

Por serem mais intensos que os do diurno, os problemas do ensino noturno permanecem sem o devido equacionamento, fazendo com que as parcelas da população que não têm a alternativa de migrar para o período diurno, quando isso é possível do ponto de vista da oferta, permaneçam desassistidas, com a recorrente denúncia de o noturno constituir-se em uma escola de pior qualidade, piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao diurno. (SOUSA JUNIOR; ARAGÃO, 2006, p. 10).

Esse quadro nos permite inferir que, além das questões de ordem socioeconômicas, as questões estruturais e pedagógicas características (ou a falta delas) da escola noturna, interferem na permanência e conclusão do ensino médio, gerando demandas futuras para a Educação de Jovens e Adultos nesse nível de ensino. Ocorre que a oferta de vagas para a EJA no ensino médio não é uma prioridade para a maioria dos estados brasileiros. Embora seja garantido pela legislação, como já vimos anteriormente, na prática, a ausência de políticas públicas e de financiamento equitativo para essa modalidade de ensino tem sido um inibidor da oferta por parte dos Sistemas Estaduais de Ensino². Some-se a isso a discriminação por parte dos próprios alunos e da sociedade sobre a legitimidade e qualidade da certificação do ensino médio nessa modalidade.

No entanto, quando ofertada, nos sistemas públicos ou em outras entidades da sociedade civil, a EJA no ensino médio apresenta a mesma organização curricular do Ensino Médio regular, porém, com carga horária reduzida distribuída em três períodos semestrais ou em ciclos de aprendizagem, conforme garantido pelo Art. 23 da LDB.

Essas experiências demonstram o potencial para atuação de professores/as nessa modalidade, que é desafiante, tendo em vista as questões de ordem social, econômica e cultural que atravessam o cotidiano das escolas e dos sistemas de educação que optam em atender pessoas jovens e adultas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, associada à falta de diretrizes curriculares.

É importante ressaltar que esse campo de ação educativa, contempla educandos jovens e adultos, portanto, pessoas que, no cotidiano de suas vidas, enfrentam situações concretas, com exigências concretas, seja no trabalho, seja na família, seja ainda em contextos sociais. Cotidianamente essas pessoas são marcadas pelas necessidades da própria sobrevivência, pelas questões afetivas, pela participação política, pela decisão de ter filhos e de efetivação de projetos de vida e contextos diferenciados. Nessa perspectiva, qual é a proposição curricular para esse público? Quais os paradigmas que poderão nortear a nossa construção curricular cotidiana? (Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos, 2009, p.38)

Algumas respostas para essas perguntas ainda não foram encontradas, ou valorizadas como deveriam, fato que deve impulsionar a quem trabalha, ou vai trabalhar com esse público, a “correr atrás” de re-definições de concepções e ideologias sobre as práticas pedagógicas, currículo, expectativas dos alunos etc. Para isso, é necessário problematizar, sempre, sobre essas demandas. A discussão no cotidiano das escolas que ofertam a EJA deve, pois, evidenciar as proposições e objetivos de um projeto de formação de pessoas jovens e adultas que não se

² O levantamento de dados a respeito da oferta da EJA na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil, é uma das metas da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. A Agenda é uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil em favor da garantia do direito a educação, é um instrumento para fortalecer as articulações de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos territórios e um mecanismo de apoio para estruturação e institucionalização das ações de educação de jovens e adultos.

restringa à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas que respondam às diversas necessidades formativas desses sujeitos, ainda que, inicialmente, a expectativa colocada por eles seja somente a certificação. “Um currículo voltado para esse público precisa olhar e acolher essas histórias particulares e, ao mesmo tempo, possibilitar a esses educandos ampliarem seus desejos, interesses e perspectivas”. (Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos, 2009, p. 39).

Esse desafio é posto também para aquele professor de Biologia que, por vários motivos, passa a integrar a EJA na sua experiência profissional. Assim como no 2º Segmento do Ensino Fundamental, alguns cuidados devem ser tomados no ensino dos eixos estruturadores que compõem os conteúdos dessa área de conhecimento no ensino médio, levando-se em conta:

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo das possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYREL, 1996, p. 144)

Na ausência de uma diretriz curricular para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, cabe aos que estão atuando ou vão atuar nessa área contribuir para que essa demanda se efetive.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Baixe ou leia online o arquivo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, no capítulo dedicado a conhecimentos da Biologia, no link:
“http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf” . Faça um esboço de uma proposta curricular para o Ensino Médio na EJA

3. OS PROGRAMAS FEDERAIS NA EJA: POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Além das experiências apresentadas anteriormente, pautadas em políticas públicas reconhecidas legalmente, alguns programas federais desenvolvidos nas últimas décadas têm privilegiado o acesso à escolarização de pessoas jovens e adultas e, conseqüentemente, têm ampliado os espaços de atuação de profissionais de educação. Esses programas surgem em meio às transformações vertiginosas ocorridas na sociedade, na economia e no trabalho nos últimos anos, que passam a exigir novas abordagens educativas que atendam a maioria dos jovens e adultos, que tiveram seu processo de escolarização interrompido. Esse fato tem trazido sérias conseqüências para a sociedade, mas principalmente para essas pessoas, do ponto de vista individual, social e econômico. A análise dos indicadores sociais referentes a essas pessoas aponta que “as desigualdades sociais e econômicas atingem a juventude no âmbito da educação,

do trabalho, da cultura e do acesso às tecnologia da informação” (BRASIL, 2011a). Nesse viés, a relação entre escola-trabalho-desenvolvimento tem sido alvo de vários debates e ações de enfrentamento em vários campos de atuação, dentre eles, a educação profissional.

4. PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

Em 2003, o Brasil contava com 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores com 15 anos que não tinham concluído o ensino fundamental, dos quais apenas 6 milhões estavam matriculados em EJA (PNAD, 2003). Diante desses dados, o Governo Federal instituiu, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – como uma resposta aos dados da referida pesquisa e “a urgência de pesquisa de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto” (BRASIL, 2011). Inicialmente pensado para atender ao ensino médio ofertado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, o PROEJA foi ampliado, através do o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, permitindo a sua oferta por parte dos sistemas de ensino estadual e municipal e entidades privadas nacionais e de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculados ao sistema sindical. Permitiu também que os seus cursos fossem oferecidos das seguintes formas:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Embora não seja objetivo deste curso a abordagem sobre a especificidade de cada uma dessas formas de atendimento, gostaríamos de chamar atenção para alguns pontos convergentes entre elas, no que tange aos sujeitos para quem estão direcionadas, e a importância atribuída ao professor nesse processo. Como vimos discutindo desde o início, os sujeitos da EJA são excluídos nos aspectos econômico, social e cultural, em consequência de fatores como raça/etnia, cor, gênero, acrescido das representações “negativas” dos lugares sociais que ocupam nessa sociedade: negros, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais. Diante disso, a perspectiva trazida

pelo PROEJA se assenta na perspectiva da EJA como direito negado historicamente a esses sujeitos, que não tiveram acesso nas etapas regulares ou que foram excluídos do sistema educacional.

Nesse contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quando pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD, 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho. (BRASIL, 2007, p. 33).

Por isso, os fundamentos teórico-metodológicos do PROEJA propõem a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia e humanismo científico, cultural político e profissional, como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Considera, ainda, a EJA como um campo de conhecimento específico, cuja proposta político-pedagógica “possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida” (Idem, 2005, p. 36)

Desse modo, a formação do professor exige um mergulho “no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar”. (Idem, ibidem), assim além dos conhecimentos advindos da formação inicial (licenciaturas), as instituições proponentes do PROEJA deverão contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada de 120 horas, sendo 40 horas numa etapa que antecede o início do programa, além da participação em seminários regionais e nacionais, promovidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do MEC.

As concepções e princípios teórico-metodológicos do PROEJA alicerçam a prática pedagógica do programa, com vistas a integrar a escolarização básica (fundamental e média) à formação para o trabalho, na convergência de três campos de Educação: a formação para a atuação no mundo do trabalho; o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos; e a formação para o exercício da cidadania. Para isso, apóia-se nos seguintes pressupostos: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas da formação do trabalhador; a relação entre currículo, trabalho e sociedade. Por último, fundamenta-se em alguns princípios essenciais para a garantia do processo de ensino e aprendizagem: da aprendizagem e de conhecimentos significativos; do respeito ao ser e aos saberes dos educandos; da construção coletiva do conhecimento; da vinculação entre educação e trabalho (integração entre Educação Básica e a Profissional e Tecnológica); da interdisciplinaridade; da avaliação como processo.

Na Paraíba, o Instituto Federal de Educação da Paraíba – IFPB aderiu ao o PROEJA – educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. O curso tem uma carga horária total de 2.000 horas, sendo 1.200 para a formação geral e 800 horas para a habilitação profissional técnica, distribuídos em três anos. A escolha por essa

habilitação orienta-se pelo potencial da comunidade onde a instituição proponente se insere, e tem como referência os Arcos Ocupacionais da Classificação Brasileira de Classificação. Atualmente, no IFPB, a oferta recaiu sobre os cursos Técnicos em Eventos (Campus de João Pessoa), Agroindústria (Campus de Souza) e Desenho de Construção Civil (Campus Cajazeiras). Quanto aos conteúdos e matriz curricular das áreas do conhecimento, dentre elas Biologia, seguem o modelo estabelecido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio regular, sem perder de vista a especificidades do aluno jovem e adulto.

:: SAIBA MAIS... ::



Entre em contato com professores de Biologia que atuam ou atuaram no PROEJA e informe-se sobre as possibilidades e limites dessa experiência

5. PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem

Criado para ser o principal representante na construção da Política Nacional de Juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem – é outro programa federal, instituído por meio da Medida Provisória nº 238b de 01/02/2005, depois transformada na Lei 11.129/2009, e regulamentada pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005. Essa política tem como eixo estruturante o desenvolvimento integral dos jovens no âmbito da educação, do trabalho, da cultura e do acesso às tecnologias da informação, e surge com o propósito de promover a inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social. O programa foi desenvolvido com base nas análises de dados referentes a vulnerabilidade juvenil. À época, as projeções demográficas do IBGE denunciavam que cerca de um milhão e trezentos mil jovens entre 18 e 24 anos de idade não tinham concluído o Ensino Fundamental. Desses, em torno de um milhão estavam concentrados nas 27 capitais brasileiras, motivo pelo qual a projeção de atendimento de jovens prevista para o período de 2005-2008 era de 200 mil jovens residentes nessas capitais.

Em 2006, o resultado alcançado pelos alunos do ProJovem, superior às médias para oitava série do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, “afirmou a pertinência do programa, bem como a eficácia de sua ação pedagógica” (Brasil, 2010), apesar do reconhecimento das dificuldades para o alcance das metas projetadas diante da evasão, desistência e a dispersão geográfica dos jovens. Essa constatação levou o Governo Federal, por meio de um grupo interministerial, a propor a ampliação e diversificação dessa iniciativa contando para esse fim com a Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007. Surge então, o ProJovem Integrado, que tinha como meta atender em torno de três milhões de jovens até 2010, através das seguintes modalidades:

ProJovem Adolescente: objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na

reestruturação do programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social, da Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e destina-se a jovem de 15 a 17 anos.

ProJovem Urbano: tem como finalidade elevar o grau de escolaridade de jovens de 18 a 29 anos, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Foi constituído a partir da reformulação do ProJovem original, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República.

ProJovem Campo: busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo a elevação da escolaridade - com a conclusão do Ensino Fundamental - qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra do Ministério da Educação.

ProJovem Trabalhador: unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda. Destina-se a jovens de 18 a 29 anos em situação de desemprego que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de meio salário mínimo, e é coordenado pelo Ministério de Trabalho e Emprego.

Como nosso objetivo é discutir sobre as possibilidades didático-metodológicas no ensino e aprendizagem dos conteúdos das Ciências Biológicas na Educação de Jovens e Adultos, nos deteremos nas duas modalidades do ProJovem que se articulam com a escolarização básica no ensino fundamental, portanto campo de atuação dos professores de Ciências: o ProJovem Urbano e o ProJovem Campo.

6. O PROJÓVEM URBANO

O ProJovem Urbano, oriundo do programa inicial ou “original”, como dissemos, é um programa da Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Para sua efetivação nos estados e municípios, são firmadas parcerias com os governos municipais e estaduais. De acordo com o Manual do Educador: Orientações Gerais (2009), o ProJovem tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens, através da articulação entre a **formação básica**, para elevação da escolaridade, com a conclusão do ensino fundamental, a **qualificação profissional**, com certificação de formação inicial; e, a **participação cidadã**, através das ações planejadas para atuação social na comunidade de origem dos jovens.

Para esse fim, o ProJovem Urbano propõe vários objetivos, dentre os quais elegemos alguns que se relacionam diretamente com a nossa discussão:

1. Tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania, o que implica afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas;

2. Desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, em que o jovem atue como sujeito, construtor de um todo que faça sentido para ele. A idéia é que a aprendizagem só se efetiva realmente quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias e situá-los em suas diferentes facetas de ser humano.

3. Formar educadores para responder aos desafios que se apresentem durante a execução do ProJovem Urbano, o que lhes demanda a competência para planejar e agir cooperativamente e a capacidade de considerar as diferentes facetas do aluno como ser humano. Desse modo, por meio da formação inicial e continuada, busca-se a construção de um processo identitário em que cada educador se veja simultânea e inseparavelmente como: (a) um perito que domina o instrumental de trabalho próprio de sua área de conhecimento e de sua atividade educacional/docente, e sabe usá-lo competentemente; (b) um pensador capaz de situar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão sujeito de direitos e de responsabilidades que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Ao reconhecer os jovens como sujeitos de direitos (objetivo um), o ProJovem Urbano elege, como finalidades específicas: a reinserção dos jovens de 18 a 29 anos no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação para o mundo do trabalho; a participação em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; a ampliação do acesso dos jovens à cultura.

Para a efetivação dessas ações, o ProJovem apostou em um modelo curricular que rompe com um modelo tradicional, ofertado nos sistemas de ensino regular: a noção de currículo integrado como potencializador do conhecimento. Nos sistemas regulares de ensino, o currículo pode assumir diversas perspectivas, que variam de acordo com a abordagem de ensino adotada.

Para o entendimento disso, convém comentarmos, resumidamente, os princípios gerais das abordagens de ensino ainda em uso. Também é necessário dizer que essas abordagens, atualmente, não são assumidas e aplicadas de forma estanque. Elas imbricam-se e permeiam-se nos ambientes de ensino, num complexo onde pode haver um equilíbrio entre várias abordagens, ou prevalência de uma ou de outra. Assim, numa *abordagem tradicional*, há um predomínio de um modelo pautado na memorização de definições, enunciados de leis, sínteses e resumos de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade; numa *abordagem comportamentalista*, o currículo é estruturado indutivamente, resultado direto da experiência dos alunos sobre o objeto do conhecimento; numa *abordagem humanista*, a experiência pessoal e subjetiva dos alunos é o fundamento sobre o qual o conhecimento é desenvolvido; na *abordagem cognitivista* (ou *construtivista*), o conhecimento humano é essencialmente ativo, está em constante evolução; na *abordagem sócio-cultural*, o homem constrói seu conhecimento quando se integra ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, pois a elaboração e desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, que consiste num contínuo e

progressivo “des-velamento” da realidade (MIZUKAMI, 1986). Frente ao exposto, podemos afirmar que a noção de currículo integrador do ProJovem abrange alguns dos aspectos das abordagens humanista, cognitivista e sócio-cultural, ao conceber no seu currículo “diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas (SALGADO, 2009, p. 35), através da integração das dimensões: **Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã**. Vejamos de que forma essas demandas se organizam no Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano.

Cabe à Qualificação Profissional favorecer novas formas de inserção produtiva, com certificação regular dos jovens, que leve em conta as necessidades e potencialidades econômicas locais e regionais. Quanto à Participação Cidadã, através da promoção de ações comunitárias desenvolvidas pelos alunos, deverá garantir a aprendizagem sobre direitos sociais e formação de valores solidários. E, por fim, na Formação Básica, deve haver a garantia de aprendizagens recomendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente, em consonância com os conhecimentos básicos necessários para as outras dimensões. Para isso, o currículo está organizado em seis **eixos estruturantes ou unidades formativas** – Juventude e Cultura, Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia, e Juventude e Cidadania – que se cruzam com os conteúdos curriculares selecionados para cada componente curricular: Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. A interdisciplinaridade do currículo é garantida por cinco **temas integradores** que se desdobram durante todo o curso, abordando em cada unidade, aspectos relacionados ao eixo estruturante. Tomemos como exemplo os temas integradores das Unidades Formativas:

Temas integradores da Unidade Formativa I

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	Ser jovem hoje A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas) Sofrer preconceitos e discriminação... Minha turma tem boa qualidade de vida? Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza?						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Temas integradores da Unidade Formativa II

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
II. Juventude e Cidade	Viver na cidade Meu bairro, meu território A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens? Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos? Saneamento básico é importante...						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Temas integradores da Unidade Formativa III

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
III. Juventude e Trabalho	Ser jovem: aprendendo e trabalhando Ser jovem é ser consumidor? A violência e minha situação de trabalho Direitos de trabalhador: eu tenho? Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Temas integradores da Unidade Formativa IV

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
IV. Juventude e Comunicação	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho Meios de comunicação: integração ou exclusão? Sexualidade e responsabilidade Eu tenho acesso aos meios de comunicação? Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Temas integradores da Unidade Formativa V

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
V. Juventude e Tecnologia	A produção do meu corpo: saúde e beleza A tecnologia humaniza a cidade? A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão... A tecnologia facilita a minha vida de jovem? Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Temas integradores da Unidade Formativa VI

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
VI. Juventude e Cidadania	Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania? Dá pra ser feliz morando na cidade? Ser cidadão é ser ético! Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ... Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?						

Fonte: http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf

Os eixos estruturantes atuam como um elo entre os diversos componentes curriculares, como um orientador dos conteúdos a serem trabalhados de acordo com a especificidade da disciplina ou campo de conhecimento. Para melhor explicitar esse desenho curricular, vejamos a

Unidade Formativa I, dessa vez com os tópicos de cada componente curricular, conforme nos apresenta Salgado (2009, p. 45-46):

UNIDADE FORMATIVA I: JUVENTUDE E CULTURA

Eixo estruturante: Os jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes. Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico.

Ações curriculares: As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa I serão construídos em torno dos seguintes temas:

- **Ciências Humanas:** Identidade juvenil: auto-conhecimento do aluno, conhecimento da turma, história de vida, noção de sujeito histórico, juventude e seus significados. Concepções de História e tempo histórico, Geografia e espaço geográfico. As ciências humanas e a compreensão do mundo. Cultura, culturas juvenis, manifestações culturais, diversidade cultural, patrimônio cultural.

- **Língua Portuguesa:** Habilidades de leitura de textos em verso e em prosa: identificar informações explícitas no texto. Noção de verso e prosa. Noção de rima. Produção de textos: bilhete. Verbos no presente, passado e futuro. Substantivos próprios. Noção de sílaba e separação de sílabas. Vogais e consoantes. Sons nasais. Ordem alfabética. Verbete de dicionário. Noção de artigo. Feminino e masculino, singular e plural. Adjetivos pátrios. Tipos de texto e respectiva finalidade. Ortografia.

- **Língua Inglesa:** Introdução ao estudo da língua inglesa: apresentação de funções básicas da linguagem, como cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, agradecer, desculpar-se, pedir as horas, expressar o que gosta de fazer etc. Vocabulário básico para utilização dessas funções: números, pronomes pessoais e possessivos, nomes de lugares, dias da semana, verbos etc. Verbo *to be* (incluindo *there is/there are*) para formar frases afirmativas, negativas e interrogativas no tempo presente.

- **Matemática:** A construção matemática nas diferentes culturas e o ensino e aprendizagem da matemática a partir da diversidade cultural. Resolução de problemas. Geometria e arte. Sistemas de numeração e sistema de numeração decimal. As quatro operações fundamentais. Cálculo mental; cálculo por estimativa; uso da calculadora. Tabelas.

- **Ciências da Natureza:** Transformações químicas: evidências macroscópicas; reagentes e produtos. Conservação da massa. Componentes principais dos alimentos: carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas. Técnicas tradicionais e atuais de conservação de alimentos. Corpo e saúde: aspectos históricos e culturais. Corpo humano: funções de nutrição, relação e coordenação. Energia e transformação de energia. Calor e mudança de estado. Combustão. Ciclo de matéria e fluxo de energia.

- **Participação Cidadã:** Acolhimento dos jovens, caracterização das potencialidades e interesses do grupo. Construção de vínculos, identidade e

relação de pertencimento com a turma, o núcleo e o programa. Reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes. Reflexão sobre a condição juvenil.

- **Qualificação Profissional:** Arte e trabalho, os jovens e o trabalho; o trabalho como técnica, como fazer. Finalidade do trabalho: para que fazer; o trabalho como realização; qualidade de vida e qualidade no trabalho. Relações de trabalho; leis trabalhistas, conquista dos trabalhadores, órgãos do trabalho; flexibilização das relações de trabalho. Formação Técnica Geral, importância; preparação do trabalho e execução de tarefas específicas. A mobilidade profissional; a valorização do trabalhador. Técnica, Tecnologia e Ciência. Mobilidade: adaptação e desafio; migração, um fenômeno coletivo. Cultura e imigração. Arcos de Ocupações.

- **Informática:** Introdução à Informática. Monitor, teclado, mouse. Digitação e gravação de textos. Desenho. Navegação na Internet: sites e links.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Baixe ou leia online o arquivo do Manual de Orientações do ProJovem Urbano, no link:

“http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/materialdidatico/educador/guias/Manual_Orientacoes_Gerais.pdf”, selecione as ações curriculares de Ciências Naturais em cada Unidade Formativa e comente, relacionando-as com a Proposta Curricular do II Segmento da EJA.

Para o desenvolvimento desta e das outras cinco unidades formativas, a carga horária das três dimensões do currículo está organizada em 2.000 horas, distribuídas da seguinte forma: Formação Básica (1.092 horas presenciais); Qualificação Profissional (390 horas presenciais e 440 não presenciais); Participação Cidadã (78 horas presenciais). Cada unidade formativa tem previsão de ser desenvolvida em treze semanas de trabalho, totalizando 78 semanas, cada um delas com 20 horas presenciais e 6 horas de atividades não-presenciais para realização de atividades requeridas pelos componentes curriculares.

Os aspectos apresentados até o momento nos permitem reconhecer que, ao mesmo tempo em que se configura como uma novidade e um avanço em termos de organização curricular, a implementação do PPI do ProJovem Urbano também é um desafio, uma vez que distancia-se em, muitos momentos, do modelo curricular vigente nos sistemas de ensino focados na seriação, em conteúdos estanques e na falta de projetos interdisciplinares e interdimensionais. O acompanhamento do trabalho pedagógico e a disponibilidade de tempo dedicado ao programa pelos educadores são algumas das demandas que, embora também sejam necessárias e essenciais para a efetivação de uma boa situação de ensino e aprendizagem, não estão garantidas em outros sistemas públicos de ensino. Isso nos permite, também, refletir sobre a formação do/a professor/a nesse processo, conforme discorreremos a seguir.

Para atuar na Formação Básica, os educadores, chamados de especialistas, precisam ser habilitados nas áreas curriculares do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática) e terem disponibilidade de 30 horas semanais ao programa dedicadas para atividades docentes e de orientação pedagógica; integração curricular; atividades de avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens; planejamento de ensino e aprendizagem e de funcionamento do núcleo; formação inicial e continuada. Essas atividades, e as funções desempenhadas pelos/as professores/as, talvez sejam a grande novidade e contribuição trazida pelo ProJovem Urbano para a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da educação básica, pois além de trabalhar a construção de conceitos básicos de sua área de conhecimento e as relações fundamentais com conceitos de outras áreas, caberá a esse especialista, orientar **“uma das cinco turmas (em que é professor), participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares”** (SALGADO, 2009, p. 56), através das sínteses interdisciplinares e do ensino de informática.

Esse modelo de gestão do conhecimento em nível de sala de aula, de aula, e do programa como um todo, exige grandes mudanças e quebras de paradigmas, para as quais o educadores, talvez, não estejam preparados. Por isso, o ProJovem Urbano oferece, semanalmente, momentos formativos e de planejamento para subsidiar as ações que serão desenvolvidas pelos educadores. Daí a exigência do tempo de 30 horas semanais disponíveis pelos mesmos, que embora já possuam uma formação inicial específica na sua área de atuação, terão que participar do processo de formação inicial e continuada organizado pelo ProJovem Urbano.

Embora não se pretenda que o educador do ProJovem Urbano faça uma formação inicial acadêmica, no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve “diplomar-se” em ProJovem Urbano. Daí a formação inicial. Por sua vez, a formação continuada deve permitir que o educador se aproprie, como sujeito, dos conhecimentos que ele mesmo gera, de modo a poder rever sua prática no curso, atribuir-lhe novos significados do contexto da proposta pedagógica do ProJovem Urbano e obter maior espaço para a compreensão das mudanças implicadas nessa proposta. Assim, nas atividades destinadas à formação continuada, deverão predominar momentos de discussão e de encaminhamento em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos alunos. Por meio das duas modalidades de formação – inicial e continuada –, busca-se a construção de um processo identitário em que cada educador se veja simultânea e inseparavelmente como: (a) um perito que domina o instrumental de trabalho próprio de sua área de conhecimento e de sua atividade docente e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade. (idem, p. 76)

Esse modelo formativo pode contribuir para que as agências formadoras de professores e os sistemas de ensino repensem suas políticas e práticas de formação de educadores, pois

pressupõe diferentes dimensões do aluno como ser humano, mas também do educador como o mediador e catalisador desse processo. É necessário também que se reconheça, principalmente, os sujeitos para os quais serão direcionados as ações pedagógicas. No caso do ProJovem Urbano: jovens brasileiros que ainda se encontram em situação de vulnerabilidade e privados de seus direitos de cidadania.

Figura 7. Marca (com logomarca e *slogan*) do ProJovem Urbano.



Fonte: <http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/logo/PJU.jpg>

Figura 8. Cartaz de Divulgação Nacional do ProJovem Urbano.



Fonte: <http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/campanha/CARTAZ.jpg>

7. O PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA

O **ProJovem Campo – Saberes da Terra** é um programa nacional de educação de jovens agricultores/as familiares, e se destina ao desenvolvimento de uma política que fortaleça e amplie o acesso de jovens agricultores(as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino, e sua permanência tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional.

O curso tem duração de dois anos e é ofertado no sistema de alternância, ou Pedagogia da Alternância, como uma possibilidade de associar os meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, ou seja, de alternar os períodos em que os alunos do campo passam com a família/comunidade, com o período em que passam estudando. No Brasil, apesar da pouca visibilidade, esse modelo existe desde 1969, no Espírito Santo, no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, sob a coordenação de padres jesuítas.

Posteriormente se expande para as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste e se constitui numa rede dos Centros Familiares de Formação de Alternância (CEFFA), organizada em três associações – UNEFAN, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE. Nos CEFFA pode-se encontrar a Alternância Justapositiva, a Alternância Associativa e a Alternância integrativa real ou copulativa. Vejamos do que trata cada um delas (BRASIL, 2006).

A Alternância Justapositiva caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; na Alternância Associativa ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional; já na Alternância Integrativa Real ou Copulativa, há uma estreita relação entre os momentos de atividades individuais, relacionais, didáticas e institucionais, o que permite ao aluno “alternar períodos de aprendizagens na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos” (idem, p. 4). É nesse último modelo de alternância que se ancora o ProJovem Campo- Saberes da Terra, cujo objetivo é

contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002. (BRASIL, 2009, p. 7)

De acordo com essas Diretrizes, a identidade da escola do campo deve vincular-se a questões atinentes à sua realidade, tendo com referência os saberes dos próprios estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais representativos dessa população. Nesse contexto, a educação escolar é considerada como um elemento importante para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do país e é responsabilidade da gestão pública – em seus três entes federativos – a garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O ProJovem Campo se insere, pois, no Ensino Fundamental e sua proposta pedagógica se pauta na concepção da escola como formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana; na valorização dos diferentes saberes no processo educativo; na compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos; na vinculação da escola à realidade dos alunos; na educação com estratégia para o desenvolvimento sustentável; na autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino; no trabalho e na pesquisa princípio educativos.

Diante das exigências dos princípios elencados acima, a organização curricular do ProJovem Campo se estrutura em torno de um eixo articulador – **Agricultura, Família e Sustentabilidade** - que deverá articular-se com quatro eixos temáticos: **Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas**. Esses eixos temáticos devem perpassar

os conhecimentos da formação profissional e da área de estudos para a elevação da escolaridade.

Considerando que o público a ser atendido pelo programa são jovens agricultores familiares na faixa etária de 18 a 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, não concluintes do Ensino Fundamental, o programa se articula, além das Diretrizes da Educação Básica, com as Diretrizes Curriculares da EJA, quando recomenda que o “perfil dos estudantes da EJA e suas situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica” a ser elaborada. Diante do que preconiza a legislação, o ProJovem Campo se apresenta como um programa de inclusão educacional diferenciado do modelo regular de ensino, cujo Projeto Político Pedagógico Integrado estrutura-se da seguinte maneira, conforme nos apresenta o Documento Projeto Base: Projovem Campo – Saberes da Terra (BRASIL, 2009, p. 38)

a) **Adequação do calendário escolar** – que respeite/valorize o calendário de produção (agrícola, extrativista, pesqueiro) e o regime de alternância mais apropriado ao desenvolvimento do curso e participação dos educandos. As atividades do tempo-escola poderão ocorrer, de acordo com a realidade de cada turma, diariamente, em etapas intensivas, em finais de semana ou numa combinação entre as opções anteriores, sempre intercaladas com atividades do tempo-comunidade, a serem desenvolvidas nas unidades familiares e/ou comunidades, individualmente ou em grupos.

b) **Organização das alternâncias de tempos e espaços pedagógicos** – Observando que as atividades do tempo-comunidade precisam ser devidamente planejadas, durante o tempo-escola e, na sua execução, acompanhadas pelos educadores responsáveis pela turma. Com carga horária distribuída da seguinte forma: 1.800 horas para o tempo-escola e 600 horas para o tempo-comunidade.

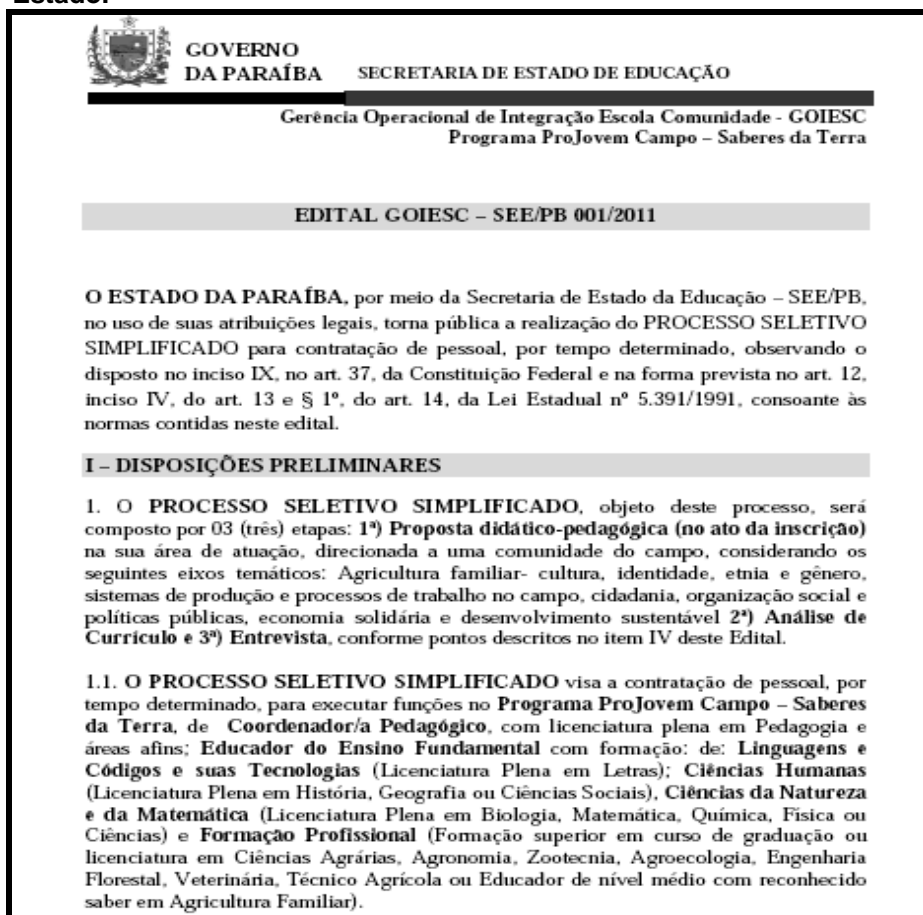
c) **Exigência de formação continuada dos profissionais em exercício** – abordando as temáticas da organização curricular e outros temas necessários ao conhecimento e domínio da concepção teórico e prática do Programa e da Educação do Campo.

d) **Forma de contratação, carga horária e forma de atuação da equipe de educadores** – A concepção do programa transcende a lógica do ensino fragmentado em disciplinas, completamente inadequado aos propósitos do Programa e às necessidades educacionais e de qualificação social e profissional dos jovens participantes. Materializar a concepção do Programa exige, neste aspecto, uma atuação diferenciada dos educadores que deverão trabalhar coletivamente, em equipe, com atribuições intercomplementares. Diferentemente da escola convencional, o ProJovem Campo – Saberes da Terra exige planejamento coletivo da equipe, no mínimo semanalmente, para que as atividades do tempo escola e do tempo-comunidade sejam executadas coerentemente com o que se propõe.

A operacionalização do Projeto Político-Pedagógico Integrado do ProJovem Campo ocorre em diversos níveis estâncias: **Comitê Gestor Interministerial** – composto pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Meio Ambiente e o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome; **Comitê Pedagógico Nacional** composto pelas equipes técnicas e pedagógicas dos Ministérios parceiros e representantes dos Movimentos Sociais; **Coordenação Executiva Nacional** realizada pela SECAD/MEC por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo – CGEC, composta por duas equipes de trabalho: Pedagógica e Monitoramento / Avaliação; **Entes Executores**

representados pelas Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria Municipal de Educação; **Coordenador Estadual/Municipal** membro da equipe gestora estadual/municipal; **Coordenadores de Turmas e Educadores**, selecionados mediante edital público de processo seletivo simplificado para atuação na coordenação de turmas e educadores do ensino fundamental e formação profissional de acordo com critérios estabelecidos pelos entes executores, a exemplo do Edital da Secretaria Estadual de Educação do Governo da Paraíba:

Figura 9: Página Frontal de Edital do Governo do Estado da Paraíba, para contratação de profissionais para trabalhar no ProJovem do Campo no Estado.



Fonte: Edital GOIESC - SEE/PB 001/2011

Assim como no ProJovem Urbano, há uma exigência quanto aos pré-requisitos, como o tempo disponível de 30 horas para a atividade docente, diante das atribuições dos cargos. Tomando como referência o Edital GOIESC-SEE/PB 001/2011, e o cargo de Educador do Ensino Fundamental Ciências da Natureza e Matemática, cuja exigência para atuação profissional é ter preferencialmente o curso superior de Licenciatura Plena em Biologia, Matemática, Química e Física ou Ciências, ou na ausência destes, ter no mínimo 06 meses de experiência comprovada na função, participação em atividades de movimentos sociais do campo e/ou ter experiências em Educação de Jovens e Adultos, ter noções básicas de informática e disponibilidade para viajar em função do projeto (para participar de formações, planejamentos e demais atividades previstas para o programa). O que chama a atenção sobre essas exigências, é que diante da falta de profissionais habilitados nos municípios onde são ofertadas as turmas, o edital abre a possibilidade, no caso de não haver preenchimento das vagas por profissionais com nível superior completo de

admissão dos estudantes de graduação que já tenha cursado mais de 70% da carga horária exigida pelo curso, no cadastro de reserva do programa.

Quanto à função e atribuição do Educador do Ensino Fundamental Ciências da Natureza e Matemática, abrem-se novas possibilidades de atuação para além das previstas nos cursos de formação inicial

Ministrar aulas em disciplinas dos componentes do currículo do Ensino Fundamental, utilizando-se de material editado e fornecido pelo PROJovem CAMPO e outras metodologias e materiais didáticos utilizados pelos movimentos sociais do campo. Trabalhar de forma contextualizada os conteúdos teóricos e práticos, articulando os saberes populares e científicos e possibilitando a compreensão sistemáticas das situações problemas vivenciadas nas comunidades do campo e potencializando uma formação com qualificação social e profissional. Deverá também promover o incentivo à pesquisa, suporte às ações comunitárias, favorecendo o pleno desenvolvimento intelectual do aluno e sua atuação responsável como cidadão e cidadã participante da sociedade. Seu papel deve ir além da condição de especialista de uma disciplina no campo de conhecimento, tendo sua atuação no Programa como de responsabilidade social, fazendo a mediação do projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos educandos. Acompanhar e avaliar o desempenho de todos os jovens. Participar das atividades de planejamento e formação continuada. (Edital GOIESC-SEE/PB 001/2011, p. 4)

A exigência quanto a essas funções e atribuições parece recair sobre a especificidade da ementa do programa de qualificação social e profissional do ProJovem Campo, composta de Formação Geral e do Arco Ocupacional – Produção Rural Familiar. Na Formação Geral, os conteúdos se agregam em torno das unidades: a) agricultura familiar; b) produção sustentável; c) segurança alimentar e nutricional; e d) associativismo e cooperativismo. Enquanto que no Arco Ocupacional – Produção Rural Familiar são trabalhadas as seguintes ocupações: a) olericultura; b) fruticultura; c) criação de animais – avicultura, apicultura, ovinocaprinocultura, bovinocultura de leite e corte, suinocultura; d) extrativismo – os povos da floresta, a floresta e seus produtos, planos de manejos na utilização da floresta; e) aqüicultura; e f) agroindústria.

Logomarca de Versão Estadual do Projovem do Campo, demonstrando a receptividade ao Programa Federal.



Fonte:

http://www.agricolandinews.com/?ler_noticia_id=1706&title=municipios-aderem-ao-projovem-campo-saberes-da-terra

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Acesse o documento “Projeto Base – Projovem Campo – Saberes da Terra – Edição 2009”, disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Leia a ementa do Programa de Qualificação Social e Profissional (página 43), procurando articular os conteúdos com sua área de conhecimento. Pense e liste atividades que poderiam ser interessantes nas abordagens desses temas..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que o Componente Curricular Alfabetização de Jovens Adultos: Processos e Métodos tenha contribuído para o acesso e/ou ampliação de conteúdos, que não fazem parte do universo pessoal e acadêmico de estudantes de um Curso de Ciências Biológicas a Distância. Este foi, sem dúvida, o maior desafio: despertar o interesse e consciência de que os conceitos alfabetização, analfabetismo, analfabeto funcional, alfabetismo/letramento, fazem parte da vida de qualquer pessoa que vive numa sociedade grafocêntrica, com afirma Magda Soares (2010).

Da vida dos jovens e adultos brasileiros, privados historicamente do direito a alfabetização e escolarização básica; das famílias das classes populares que ainda acreditam na escola como única alternativa de ascensão de suas crianças; dos pedagogos/as e professores/as das séries iniciais que tem a árdua tarefa de ensinar, pelo menos, a leitura, a escrita e a aritmética para os seus alunos.

Da vida de professores e estudantes das licenciaturas à distância e presencial e, em especial, da vida dos professores e estudantes de Ciências Biológicas a Distância, que ensinam ou ensinarão às crianças, adolescentes, jovens e adultos, ao longo de seu percurso profissional, e que, apesar de conseguirem decodificar a língua falada em língua escrita, muitas vezes não saberão fazer uso dessa habilidade em práticas sociais de leitura e escrita: ler e compreender uma atividade no livro didático de Ciências, no Ensino Fundamental, ou de Biologia, no Ensino Médio; organizar uma experimentação a partir de instruções escritas... São tantas as situações em que será necessário o conhecimento dos processos e métodos da alfabetização estudados, se não para solucionar esses problemas, ao menos para compreender as causas dos mesmos.

A opção por ampliar essa discussão para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica, se deu pelas possibilidades de atuação do estudante de Ciências Biológicas junto a esse público, que além das dificuldades de acesso ao II Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda esbarram na falta de conhecimento teórico-metodológico dos professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e tantos outros, que na maioria das vezes não sabem ensinar a esse público, não sabem o que ensinar... Esperamos ter contribuído para que esse desconhecimento “crônico” não faça parte da vida profissional dos estudantes desse curso.

Quanto aos programas federais – Proeja, Projovem Urbano e Projovem Campo - é preciso reconhecer as contribuições teórico-metodológicas de cada um, quando elegem o **trabalho** como princípio educativo de suas propostas e projetos pedagógicos e, quando ousam propor novos desenhos curriculares. Entretanto, não podemos deixar de refletir sobre os limites dessas experiências que surgem como Programa de Governo e não como uma política de Estado. O que significa dizer que existem hoje, mas podem não mais existir, dependendo da condução política e ideológica dos próximos gestores. Contamos com vocês para que esse quadro se reverta no futuro breve. Até lá!

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª série, introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª série, introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª série, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 01/2006 CNE/CEB. 2006. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 12 de maio de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base ProJovem Campo**. 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 maio de 2011.

_____. Presidência da República. Recomendações Do Conselho Nacional De Juventude Ao Governo Federal. 2010. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/recomenda_coes_ao_governo_federal.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2011.

COMUNICADOS DO IPEA. PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira: avanços e problemas. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf. Acesso em: 5 maio 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161. DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

DI PIERO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. EJA da Escola Marista Champagnat. João Pessoa. 2009. (Documentação Institucional).

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____, Paulo; Frei Betto. **Essa escola chamada vida** - depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 7. ed. São Paulo: Ática 1991.

GADOTTI, Moacir. **Como negar nossa história**. Disponível em: <http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao-e-letramento-como-negar-nossa-historia/>. Acesso em: 5 maio 2011.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. 2008: Prática de ensino de Biologia, 4.ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 1990**: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. Disponível em: <http://http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf/>. Acesso em: 5 maio 2011.

MAGALHÃES, Naiara. **Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente**. Revista Letra A. Belo Horizonte, ano. I, n. 3, ago/set de 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Oympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED,

MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). **Ciência: livro de estudante, ensino fundamental**. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.

OLIVEIRA, Juarez. **Constituição Federal de 1988** atualizada até a Emenda Constitucional n. 39/2002, e as Emendas Constitucionais que comportam textos próprios, complementares ao texto constitucional maior. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

PAIVA, Vanilda P. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PARLAMENTARES DIVERGEM SOBRE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO (03'06"). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/radiocamara/?>>. Acesso em: 12 maio 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Autores Associados, Cortez, 1991.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Org.). Manual do educador: orientações gerais. Brasília, DF: **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano**, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A educação de jovens e adultos na história do tempo presente. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos et al (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**.

João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 17-31.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 16, pp. 9-17, jul. 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: **Cadernos de Formação – Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 70-98, 2003b.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de; ARAGÃO (Coords.). **Ensino médio noturno na Paraíba**: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 15).

UNESCO. **A década das Nações Unidas para a alfabetização**: educação para todos. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAO LIBERDADE2ed.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAO_LIBERDADE2ed.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2011.

_____. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, maio 2003. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf >. Acesso em: 5 maio 2011.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília, agosto 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

_____. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília, maio 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/prototipos_curriculares_de_ensino_medio_e_ensino_medio_integrado_resumo_executivo/>. Acesso em: 5 maio 2011.



Homenagem aos Pólos de Apoio Presencial de Itaporanga (Cristo Redentor),
e de Duas Estradas (São Francisco de Assis), Paraíba.