

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ADULTOS

*Numa perspectiva freireana na
província de Cuanza/Sul Angola*



Reitor

Marcos Sfair Sunye

Vice-Reitora

Camila Girardi Fachin

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Edneia Amâncio de Souza Ramos Cavalieri

Diretor do Setor de Educação

Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora do Setor de Educação

Fernanda Silva Veloso

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Marcus Levy Albino Bencostta

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Marcelo Moraes e Silva

Coordenadora do NTE

Leziany Silveira Daniel

Linha de Pesquisa

Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Orientadora

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Doutorando

Gilson Lubalo Pembele



*Sonia Maria Chaves Haracemiv
Gilson Lubalo Pembele
(Organizadores)*

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ADULTOS

*Numa perspectiva freireana na
Província de Cuanza/Sul Angola*

Editora Interativa
Curitiba
2025

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ADULTOS
Numa perspectiva freireana na Província de Cuanza/Sul Angola
1ª Edição: 2025

O conteúdo desta obra é de total responsabilidade dos autores/organizadores e não reflete necessariamente a opinião da editora.



EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO: Ana Maria Soek e Emanuelle Milek.
PROJETO GRÁFICO: Editora Interativa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Haracemiv, Sonia Maria Chaves.

H254f Formação do Docente de Adultos: numa perspectiva freireana na província de Cuanza/Sul Angola / Organização de Sonia Maria Chaves Haracemiv e Gilson Lubalo Pembele – 1. ed. Curitiba, PR: Editora Interativa, 2025.

100 p.

ISBN (E-book): 978-85-93145-31-5

ISBN (versão impressa): 978-85-93145-29-2

1. Educação de adultos. 2. Formação de professores.
3. Educação em Angola . I. Título.

CDD 370.71

Vania Machado Cardoso Schreiber - Bibliotecária - CRB-1687

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos e autor (Lei n. 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil.

PRODUÇÃO EDITORIAL:

contato@editorainterativa.com.br
www.editorainterativa.com.br
@editora_interativa



Conselho Editorial

Ana Maria Soek e Emanuelle Milek

Editoras Responsáveis – Editora Interativa

Ana María Martín Cuadrado

Departamento Didáctica da Universidade de Madrid – Espanha

Andréa Rosana Fetzner

Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO

Araci Asinelli da Luz

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Carlos Roberto Caron

Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná – FEMPAR

Ettiène Guérios

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Ivo José Both

Centro Universitário Internacional – UNINTER

Izabel Petraglia

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Universidade de Coimbra – Portugal

José António Marques Moreira

Universidade Aberta do Porto – Portugal

Leandro Palcha

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Lourdes Perez Sanchez

Universidade Nacional de Educação a Distância: Madrid – Espanha

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Tania Stoltz

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Thalita Folmann da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

O Conselho Editorial da Editora Interativa reúne professores doutores-pesquisadores de diversas universidades, de diversos países. Teve como um dos primeiros conselheiros e incentivador o Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio da Universidade de Campinas – UNICAMP/São Paulo.

A ele (in memoriam), pelo grande coração e pelo exemplo de pesquisador ímpar, dedicamos nossos esforços.

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
História do Contexto de Realização dos Encontros dos Círculos de Diálogos	11
Roteiro de Estudo nos Círculos de Diálogo de Formação do Professor de EJA em Angola	13
1 DIALOGICIDADE FREIREANA FORMATIVA	18
2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	28
2.1 Educador e Educando da Educação de Adultos: Sujeitos Históricos e Sociais	28
2.2 Função Social da Escola na Aquisição do Conhecimento Necessário à Emancipação Humana	33
3 RELAÇÕES ENTRE SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO	44
3.1 A Escola e o Conhecimento Necessário à Emancipação Humana	44
3.2 Pedagogia do Trabalho: Trabalhador e o Conhecimento ..	46
3.3 Função Social da Leitura e da Escrita – Letramento na Educação de Adultos	51
3.4 O Conceito de Alfabetização de Adultos	52
3.5 Validação dos Saberes e Fazeres dos Adultos – Educação e Trabalho	57
4 TEORIA E PRÁTICA NAS RELAÇÕES FUNDAMENTAIS DO TRABALHO DOCENTE	70

4.1 Discutindo Currículo de Educação de Adultos: Ensino, Aprendizagem e Avaliação	70
4.2 As Relações de Ensino e Aprendizagem e o Processo de Avaliação na Educação de Adultos.....	75
4.3 Estratégias Didático-Pedagógicas de Mediação na Educação de Adultos	80
5 METODOLOGIA DA ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA FREIREANA.....	86
5.1 Elaboração de Unidades Didáticas na Organização do Trabalho Pedagógico com Temas Geradores.....	86
5.2 Planejando a Ação	87
5.3 Observação e Diagnóstico Subsidiando o Planejamento ...	88
5.4 Intervenção Pedagógica	89
5.5 Planejamento da Ação Docente	91
5.6 Planejando a Intervenção Pedagógica-Situação de Aula ...	92
REFERÊNCIAS	97

Apresentação

O presente Material Didático intitulado “Formação do Docente de Adultos numa perspectiva Freireana na Província de Cuanza/Sul Angola” começou a ser elaborado no Projeto de Tese de Doutorado de Gilson Lubalo Pembele, vinculada à Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (CADH) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O projeto de pesquisa se destaca por aspectos relevantes, como a busca de compreender como se dá a formação dos professores que atuam na Educação de Adultos, e analisar de que maneira ocorre a formação desses profissionais na Província de Cuanza/Sul Angola.

A organização do referido Material Didático, voltado à formação docente de Adultos de Angola, foi pensada a partir dos materiais produzidos ao longo do Curso de Educação de Adultos na Diversidade no Brasil, composto de cinco Módulos. Os organizadores buscaram no processo de seleção dos temas, com as devidas adaptações, atender ao tempo de diálogo, que no caso é de 40h e os objetivos da investigação do projeto de tese. Projeto este apresentado e aprovado pelo Comitê de Ciências Humanas e Sociais da UFPR, Parecer 6.916.432, e pela Comissão Permanente do Senado da Universidade de Luanda-Angola, em 10.06.24.

Esperamos que as leituras dos textos e referenciais teóricos-metodológicos, bem como as reflexões sobre a Educação de Adultos e a formação do professor que nela atua, venham constituir-se em contribuições que transcendam marcos temporais e espaciais, mantendo a contemporaneidade e relevância dos temas tratados.

Convidamos à reflexão sobre os conceitos relativos ao desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora, pautada em princípios como humildade, empatia, amor, esperança, diálogo, criticidade, autonomia, os quais Freire (1997) aponta como necessários ao professor de EJA no ato de ensinar e de aprender a ser professor. Para Freire (1997) o formar-se professor é assumir a realidade concreta, transformando-se e transformando, o que desvela a dimensão na prática educativa docente, daquele que luta constantemente contra qualquer forma de discriminação e dominação.

Bons estudos!

Gilson Lubalo Pembele

Sonia Maria Chaves Haracemiv

História do Contexto de Realização dos Encontros dos Círculos de Diálogos

Gilson Lubalo Pembele

O contexto de realização dos encontros será o Colégio Kwame Nkrumah, escola pública do I Ciclo do Ensino Secundário situada no município de Calulo, província do Cuanza-Sul – Angola-África, na modalidade a distância em tempo síncrono, dialogando virtualmente com os professores sobre cada tema.

Angola é um dos 54 países que compõem o continente africano, localizado no sudoeste da chamada África Subsaariana, com uma extensão territorial de 1.246.700 km². O país faz fronteira ao norte com a República Democrática do Congo, ao leste com a Zâmbia, ao sul com a Namíbia e, a oeste, é banhado pelo Oceano Atlântico. Segundo o Instituto Nacional de Estatística, a população angolana está projetada, para o ano de 2025, em cerca de 36.170.961 habitantes.

O país conquistou sua independência político-administrativa de Portugal em 11 de novembro de 1975, porém, a paz definitiva foi alcançada apenas em 4 de abril de 2002. Após a proclamação da independência, Angola mergulhou em uma prolongada guerra civil que durou 27 anos (1975–2002). Esse conflito gerou inúmeras consequências para o Sistema de Educação e Ensino (SEE), sobretudo no que se refere à formulação e implementação de políticas públicas voltadas à formação docente.

Nesse sentido, Zau (2002) assinala que a situação do SEE angolano nos primeiros anos de independência era crítica. Nos dois primeiros anos, estavam matriculadas cerca de 1.026.291 crianças nas quatro primeiras séries escolares, distribuídas pelas 15 províncias, com apenas 25.000 professores do nível primário disponíveis no país. Desses, apenas 7% possuíam formação

pedagógica considerada mínima para o exercício da docência, enquanto 52% tinham escolaridade limitada à 4.ª classe.

No que tange à Educação de Adultos, a literatura aponta um cenário igualmente preocupante. Júnior (2017) destaca que, para atender à demanda da educação de adultos, o SEE tem contado com a atuação de professores sem a qualificação adequada, muitos dos quais foram recrutados ou convidados a atuarem voluntariamente nessa modalidade. Mais recentemente, Tchitetele (2020), ao investigar a *Alfabetização de adultos no meio rural angolano*, com foco no município de Caluquembe-Cola, também evidencia a escassez de professores com formação específica para atuar na EJA.

Apesar dos esforços empreendidos em Angola no que se refere à formulação de políticas públicas voltadas à educação de adultos, Sumbo (2023) reconhece que ainda há um longo caminho a ser trilhado para efetivar o direito à educação desse público. Entre os entraves identificados, o autor salienta que a maioria dos professores que atuam na EJA não possui formação adequada e que “as experiências e o conhecimento do educador não são valorizados no momento de definição e construção das políticas e programas de educação de adultos” (Sumbo, 2023, p. 218).

As observações de Sumbo (2023) também se fizeram presentes durante o processo de coleta de dados desta pesquisa, pelas respostas ao questionário e entrevista semiestruturada. Os dados indicam a presença de professores atuando na EJA sem formação específica e com conhecimentos limitados acerca do universo ao qual estão inseridos.

Roteiro de Estudo nos Círculos de Diálogo de Formação do Professor de EJA em Angola

Gilson Lubalo Pembele
Sonia Maria Chaves Haracemiv

(...) me faço gente com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades. Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.
(Freire, 1997, p. 58)

Para todos nós que decidimos estar envolvidos nos Círculos de Diálogo assumindo transformar a realidade concreta a partir da nossa trans-form-ação, isto é, assumir uma nova prática educativa como professores, com consciência do inacabamento.

Estamos dando início ao diálogo que queremos manter com vocês antes, durante e depois desse percurso de vida que juntos viveremos. Na complexidade do mundo atual, diferenciado, pluriformes exige preparo específico dos professores e estudantes, diante dos desafios que temos que enfrentar.

Os Círculos de Diálogos organizados pela Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças em Curitiba, Brasil, e a Universidade de Luanda – Angola, pois ambas as Universidades aprovaram a pesquisa de Gilson Lubalo Pembele onde foi proposto esse espaço de Formação dos professores de Educação de Adultos em Angola. “No âmbito da parceria entre a Universidade Federal do Paraná/UFPR e a Universidade de Luanda/UniLuanda, a Comissão Permanente para os Assuntos Científicos do Senado da UniLuanda, (...) aprovou no dia 22 de maio de 2024” o Projeto de Pesquisa de Doutorado de Gilson Lubalo Pembele faz o Doutorado em Educação, na Linha de Cognição, Aprendizagem e

Desenvolvimento Humano-CADH, sendo orientadora a Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv. O Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Paraná disponibilizará as condições necessárias para o desenvolvimento dos encontros formativos.

É importante lembrar que o planejamento e a organização dos estudos serão práticas decisivas no aproveitamento e qualificação dos participantes.

Vamos conhecer os participantes dos Círculos de Diálogo na Formação do Professor de EJA em Angola

Os organizadores e mediadores dos encontros são os/as professores/as, e Doutoradas e o Doutorando, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná. O professor da Universidade de Luanda como também tem a participação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela parceria do Projeto EPEJA - Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes participantes da pesquisa são professores do Colégio Kwame Nkrumah, escola pública do I Ciclo do Ensino Secundário situada no município de Calulo, província do Cuanza Sul, Angola-África.

Orientações de Estudo em Ambiente de Aprendizagem a Distância

Os encontros nos Círculos de Diálogo voltados aos estudos da Formação Docente de Educação de Adultos numa Perspectiva Freireana estão organizados em cinco encontros, sendo que em cada encontro será trabalhado a Unidade Temática e o Desenvolvimento Pedagógico das mesmas.

O tempo síncrono (tempo real) de diálogo dos professores da Universidade com os professores do Colégio será de 2 horas, ficando as outras 2 horas de tempo assíncrono (Distância) para as atividades que deverão ser desenvolvidas pelos participantes durante a semana, até o próximo encontro.

Cada Unidade Temática tem atividades a serem desenvolvidas, e deverão ser postadas no Drive que vamos disponibilizar para todos os participantes. Caso o participante não tenha computador, poderá utilizar o do colega ou da escola para receber ou enviar suas atividades junto aos e-mails de outros professores da escola, tendo o cuidado de colocar seu nome, que é sua identificação. Os trabalhos podem ser feitos individualmente ou em grupos de no máximo quatro participantes. Isso permite uma produção coletiva.

É importante que todos observem o cumprimento da entrega semanal das atividades de estudo e aprendizagem de cada Unidade Temática. A avaliação será realizada semanalmente, pela entrega das atividades.

A frequência aos encontros é importante e será parte da avaliação, pois faltar mais de um encontro ou deixar de entregar as atividades solicitadas compromete a avaliação.

Para a integralização do processo de formação dos professores que atuam na EJA será solicitado um Trabalho final, na Unidade Temática 05, intitulada: **Temas geradores: Uma Metodologia de organização da Unidade Didática Freireana**. Os professores participantes elaborarão uma Unidade Didática, organizando um Trabalho Pedagógico com Temas Geradores.

Os Círculos de Diálogo estão organizados na seguinte estrutura apresentada a seguir, conforme Quadro 1.

QUADRO 1-CALENDÁRIO DOS ENCONTROS NOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS

CARGA HORÁRIA/ DATA		UNIDADES TEMÁTICAS	DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES TEMÁTICAS
19/09 2h tempo síncrono e 2h de Estudos tempo assíncrono <i>Total 4h</i>		Dialogicidade Freireana Formativa	- Apresentação dos pesquisadores e dos/as professores/as do Colégio e apresentações pessoais, convidando-os a participar da pesquisa de Formação Docente da EJA, com certificação da UFPR. - Apresentação da Estrutura dos Círculos de Diálogos e orientação das tarefas.
26/09 2h tempo síncrono e 2h de Estudos tempo assíncrono <i>Total 4h</i>		Sujeitos da Educação de Adultos	- Educador e Educandos da EJA: Sujeitos Históricos e Sociais. - Função social da escola na aquisição do conhecimento necessário à emancipação Humana.
03/10 2h tempo síncrono e 2h de Estudos tempo assíncrono <i>Total 4h</i>		Relações entre Sociedade, Educação e Trabalho	- A Escola e o conhecimento necessário à emancipação Humana. - Função social da Leitura e da Escrita – Letramento na EJA. -Validação dos saberes e fazeres dos Adultos: Educação e Trabalho.
10/10 2h tempo síncrono e 2h de Estudos tempo assíncrono <i>Total 4h</i>		Teoria e Prática nas relações fundamentais do Trabalho Docente	- Discutindo Currículo de EJA: Ensino, Aprendizagem e Avaliação. - Estratégias Didático-Pedagógicas de Mediação na EJA.
17/10	Até 20/11	Metodologia de organização da Unidade Didática Freireana.	- Elaboração de Unidade Didática na Organização do Trabalho Pedagógico com Temas Geradores. - Entrega do trabalho final.
Sendo 4h em tempo síncrono	20h Estudos em tempo assíncrono		
40h			

Fonte: Haracemiv e Pembele (2025)

*Dialogicidade
Freireana Formativa*

1

1 Dialogicidade Freireana Formativa¹

[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solida-riedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. (Freire, 1987, p. 118).

Priorizando-se o diálogo, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a Educação de Adultos objetiva formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos mediados pela escola, para se aprimorar no mundo do trabalho e, na prática social com vistas a conciliar as experiências cotidianas, a vida em sociedade e a atividade produtiva, para o enfrentamento de novas situações que ocorrem no dia a dia e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea.

O trabalho pedagógico deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem do educando e considerar os saberes adquiridos na informalidade de suas experiências cotidianas e, na prática do trabalho, criando espaços interativos que permitam vencer os obstáculos de modo confiante, valorizando seus progressos e promovendo a autoestima.

¹ SOEK, Ana Maria; CIRINO, Rosineide Batista; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 4”. UFPR/CIPEAD, 2010.

No decorrer desse processo, a ação deve estar comprometida com uma metodologia de ensino que favoreça a relação **reflexão-ação** e que possibilite ao educando, a compreensão de suas experiências e a construção do conhecimento, deve partir de uma concepção de educação dialógica formativa, pois segundo Freire (1996, p. 154), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história”.

Exatamente nesse contexto que se visualiza o antagonismo, de um lado o discurso como o direito à educação permanente para todos e de outro a Educação de Adultos praticada pela maioria das instituições. Consciente ou inconscientemente a função supletiva (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) prevalece. Essas visões antagônicas se firmam e reafirmam as identidades estereotipadas, a de um educador que contribui para a reprodução das desigualdades e de educandos que justificam a existência.

Esse modo de existência ou subexistência calcada na consciência ingênua se firmam e reafirmam e nos faz questionar por onde anda a educação como direito? Direito, aliás, que precisa ser assimilado pelo educador e apropriado pelo educando, contudo, somente o será enquanto ambos se situem sujeitos em detrimento à condição de objetos.

Os educandos aprendem a olhar, explicar e agir no mundo que os cerca, bem como se relacionarem com a sociedade por meio de determinados valores e conceitos. O cotidiano e a realidade são construídos a partir de determinados pontos de vista de cada sujeito produzido pela linguagem, ambos estão implicados com a cultura, produzindo-a e produzindo-se continuamente, como ser inacabado, que segundo Freire (1996, p. 55) deve-se ter “ante os

outros e o mundo mesmo, é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. Essa consciência do educador é muito importante para a construção da identidade desses adultos ao passo que contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano. Destaca-se que tal desenvolvimento se dá nas interações com o meio, com saberes cotidianos e experiências vivenciadas.

O seu fazer a sua relação com o educando deve ser pautada no direito à educação, para tanto, precisa rever conceitos, trocar experiências, desenvolver concepções críticas e conscientes sobre a realidade.

Consciente de que a sociedade o educa, o educador deve estar ciente sob que condições é formado ou deformado. É tomando consciência das relações conflituosas de sua formação que adquire clareza das contradições posicionando-se, mas, a favor de quem?

As relações que se estabelecem em sala de aula ou mesmo no contexto de alguns programas direcionados à Educação de Adultos não raro se vivencia práticas nas quais os educandos pedem “lição” e o educador prontamente o atende. A lição aqui é analisada sob a ótica do “quadro cheio” que substancia no olhar do educando a sua aprendizagem. Ocorre que esse modo apassivado de aprender tem sido, historicamente, o responsável por um considerável número de pessoas alienadas. A quem isso serve?

No processo de constituição de identidade dos sujeitos a linguagem exerce importante papel, logo, a linguagem, expressa nas palavras dialogadas, reflete as possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, enquanto se expropria desses sujeitos todas as possibilidades de manifestação, com o auxílio do quadro cheio, se estabelece também um ciclo de dependência e submissão em relação às pessoas que os cercam.

Esse tipo de prática, sem o objetivo da emancipação, reforça a ideia de incapacitados. As condições limitantes desses supostos contextos de aprendizagem convertem-se em impeditivos ao propósito da aprendizagem.

Ao clamarem por lições a seus professores, esses adultos revelam-se receptivos e como Freire (1987) chamou receptáculos. É importante analisar tal condição sobre a ótica das práticas que são propiciadas para a participação ativa.

A falta das condições sócio-históricas com o fim de mediar o diálogo reforça então, a necessidade do monólogo, esse fato nega a concepção do homem inserido numa realidade dialógica (Freire, 2000). Com base nesse pressuposto pode-se inferir que é na possibilidade de atuar interativamente que se permite ao outro a condição de ser sujeito.

Não se descarta que um silêncio exprime significado e pode indicar a pouca acessibilidade em práticas nas quais a Educação de Adultos desafiados a expressar suas vivências. É pela palavra que se pode constatar o que Freire (1987) denominou “um anúncio - uma denúncia”, nesse caso, a palavra não expressada, também anuncia e denuncia.

As palavras não ditas ou mesmas as ditas cumprem uma função e nesse caso convém analisar as que se seguem: “vai encher o quadro, queremos copiar”, trata-se da manifestação de um estigma social, na escola se vai para aprender e para aprender precisa ter quadro cheio, essa lógica é verdadeira à medida que o saber do educando é inferiorizado diante do saber do educador.

A educação, considerada um ato político, não é neutra (Freire, 1981) e, por ser assim, pode constituir num significativo alicerce para o desenvolvimento e a estruturação do sujeito. No entanto, a história de inúmeros adultos, mostra um trajeto marcado por desafios frente aos obstáculos, como o preconceito e a crença na incapacidade.

Assumir esses adultos enquanto sujeitos implica a necessidade de assumi-los enquanto seres humanos que apresentam potencial para aprender, desenvolver-se, humanizar-se e, portanto, constituírem-se sujeitos. A constituição do sujeito é evidenciada na emancipação intelectual efetivada pela manifestação e apropriação dos elementos culturais, os quais, ao serem construídos pelos sujeitos, os constroem também.

Compreender que o homem não é apenas produto, se não também, produtor do meio no qual está inserido, implica assumir o princípio da mediação como condição inquestionável, pois, o processo de aprendizagem e desenvolvimento é configurado principalmente pelas relações mediadoras, através dos signos.

A constituição da identidade do sujeito, bem como as atividades humanas são operacionalizados ao longo do desenvolvimento humano. A mediação então se efetiva como condição essencial na relação eu-outro. Os sentidos atribuídos a uma palavra dependerão da natureza do contexto da relevância de experiências que o sujeito vivencia.

O sujeito vai se constituindo nas inúmeras relações que vão sendo estabelecidas desde o seu nascimento. O mundo no qual o sujeito vai sendo imerso é carregado de valores simbólicos, as trocas afetivas e o interesse pessoal vão se configurando e formando, por um lado, uma forma de ser, estar e pertencer ao mundo, pois “para ser tem que estar sendo” (Freire, 1987, p. 73).

As condições para a aprendizagem não são postas naturalmente, no entanto, no processo de aprender há também o sentimento de capacidade subjetivo que influencia diretamente nas possibilidades.

Tradicionalmente, a ação educativa fundou-se na ideia de que o conhecimento, externo ao sujeito, precisava ser transferido na relação dominante e dominado, ou do professor ao educando.

Nesse contexto cabe ressaltar a seguinte reflexão: conhecer exige posicionar-se frente aos desafios, desafios mediados pelo educador por meio de seu compromisso “ético político” (Freire, 1996). É pela necessidade de resolver os desafios que se colocam cotidianamente, que a condição de sujeito “cognoscitivo” se efetiva (Freire, 1987).

Esse fato pressupõe a efetivação do diálogo. O inigualável processo do conhecer humano se faz pela articulação das contradições - esforços pessoais às condições de interdependência.

A prática educativa que compreende a pré-condição da emancipação intelectual de qualquer sujeito deve ser precedida pelo conhecimento dos educandos, capacidades, limitações, necessidades e expectativas, assim como de suas famílias e da comunidade em que vivem. Essa prática é uma forma de intervenção no mundo que vai além do conhecimento de conteúdos pré-existentes, implica num esforço de transformação da realidade. Segundo os pressupostos freirianos -ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. (Freire, 1996, p. 22)

O ensino se efetiva por um processo que assume seu real significado à medida que promove a aprendizagem. Para tanto, há de se considerar que a aprendizagem é atividade do educando, o qual deve estar situado como sujeito no processo de aquisição de conhecimento.

Segundo Arroyo (2004) há de recuperar voz daqueles que por muitos anos estiveram silenciados. Como não reconhecer que a adolescência, a juventude e os adultos que frequentam as aulas esperam ter sua própria voz?

É pela possibilidade de falar e de expressar que os adultos se revelam sujeitos com capacidade de aprender e manifestar o aprendido. É pelo reconhecimento do outro que o eu se reconhece.

Nesse contexto, o educador da Educação de Adultos, poderá constituir-se sujeito, autor e intelectual reflexivo que pensa, cria, transforma e produz conhecimento a partir de sua prática.

Para Freire (1992) o diálogo é o meio que transporta as relações e subsidia a transmissão do conhecimento para que se possa construí-lo. Ao analisar as considerações de adquirir uma consciência crítica, problematizada de sua atuação, o professor terá no diálogo, o aporte necessário para uma prática libertadora, sugerindo que “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”. O autor prossegue salientando que “no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente”.

Nesse sentido, o professor é um importante agente no processo de transformação das condições subjetivas e objetivas do adulto trabalhador. Portanto, o professor teve e tem a sua importância histórica e é na sua ação consciente que rompe com os ideais dominantes. Entretanto, pensar na importância do educador como agente que contribui para processos de transformação social implica na compreensão da necessidade que se tem de que o professor não se forma simplesmente com a obtenção de um diploma, mas na sua vida docente, isso pressupõe que o processo de formação inicial se amplia para a formação continuada e, prioritariamente que a Educação de Adultos uma formação em serviço.

O educador de adultos, por meio de uma atitude ética com os educandos descobre-se aprendendo e toma ciência do quão verdadeira é a premissa freireana “ninguém ensina ninguém”

porque ambos educador e educandos se encontram em processo de construção a partir do diálogo.

Reflexão-Ação

Após analisar a unidade, sistematize um texto de duas laudas considerando como as ideias explícitas, nas citações destacadas abaixo, interferem no processo de constituição identitária do educador e educando da Educação de Adultos:

- “Educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”. (Freire, 1996, p. 22)
- “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. (Freire, 1996, p. 127)



Sujeitos da Educação de Adultos

2

*2 Sujeitos da Educação de Adultos*²

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.
(Freire, 1996, p. 39)

2.1 Educador e Educando da Educação de Adultos: Sujeitos Históricos e Sociais

Analisar o processo de constituição da identidade dos sujeitos envolvidos na Educação de Adultos em específico dos educadores e educandos é fundamental, pois possibilita a compreensão de como esses sujeitos se constituem no espaço educativo. Como assinalou Freire (1987), trata-se de um olhar sobre a forma como ocorre a ação e reflexão no mundo e sobre o mundo.

O professor é percebido não como técnico que se limita a cumprir o que outros lhe ditam de fora da escola, mas como agente ativo do seu próprio desenvolvimento, um profissional que a partir da reflexão sobre sua prática, constrói conhecimento e constrói a si próprio.

² SOEK, Ana Maria... [et al.] **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo II” em 2009.

Para tanto, parte-se do pressuposto que a constituição da identidade se dá pela possibilidade de se constituir sujeito no meio em que está inserido.

A construção do “eu” se dá necessariamente pelo reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, ocorre então que o educador de adultos e os próprios educandos precisam se ver e se reconhecerem enquanto sujeitos de aprendizagens.

Para iniciarmos essa reflexão, pense na forma como você se percebe enquanto educador de Educação de Adultos e na forma como identifica seus educandos?

A constituição da identidade segundo os fundamentos sócio-históricos, que orienta esse texto, se faz pela diferenciação eu-outro, processo no qual a linguagem desempenha importante papel.

A linguagem aqui é concebida não apenas enquanto ato da comunicação, mas, sobretudo, como prática de intervenção no mundo. A possibilidade de expressar sentimento, desejos e anseios, de dialogar implica também na assunção e reconhecimento da condição recíprocas de sujeitos.

Ao falar, manifestar suas dúvidas e compreensões sobre conceitos, atividades de textos e contextos os educandos e educadores se veem imersos num processo dialético cuja essência se faz pelo reconhecimento recíproco de sujeitos que possuem conhecimentos.

Nesse sentido, a palavra enquanto marca subjetiva encerra o sentido mais profícuo da condição do sujeito. A palavra é tomada enquanto categoria de maior relevância na capacidade do ser humano de estabelecer relações no e com o mundo. (Freire, 1996)

A linguagem é função humana primordial, é condição fundamental que propicia o desenvolvimento. Pela linguagem é possível verbalizarmos o mundo que nos cerca, e com isso

ampliarmos nosso conhecimento e satisfazermos nossas necessidades.

A linguagem manifestada pela palavra expressa o sentido de pertença articulado à condição do inacabamento humano, pois a cada palavra novos conhecimentos, novas necessidades. Essa ideia explicita o que Freire (1987, p. 74) chamou de inacabamento humano que se faz ao longo da própria vida por meio das experiências vividas e partilhadas, considerando-se que “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”.

Os sujeitos da Educação de Adultos não estão no mundo, de forma passiva, eles acima de tudo são, e por tal condição estão cheios de palavras interiores, porque a realidade vivida é o seu mundo. Esse sujeito inacabado que busca pelo conhecimento tem sua história de vida escolar marcada por situações adversas cujas consequências sociais acarretam-lhes estigmas e preconceitos.

Ao educador a consequência imediata se visualiza na condição de encarregado de resgatar da marginalidade inúmeros analfabetos, um reparador da dívida social, portanto, muito mais a serviço de outros e pouco de si próprio.

Nessa lógica, a constituição de sua identidade não se faz pela sua própria consciência de reconhecer-se sujeito que pode e deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas pela imposição de sistemas e programas que na maioria funcionam como “remendos de borracharia” (Arroyo, 2004).

Embora a possibilidade de se constituir sujeito passe pelo reconhecimento do outro é necessário salientar que essa constituição passa também pela tomada de consciência de si mesmo, porém trata-se de uma consciência mediada.

Contudo, não se trata de analisar esse processo sob a ótica de vitimização do sistema, mas como a possibilidade de denúncia

do fato de que o educador ao atuar sob as imposições de sistemas sem reflexão de seu papel na vida desses educandos deixa de se posicionar como sujeito e como tal não constitui sua identidade de educador movido pelo diálogo com o mundo e não rompe com os monólogos da escola, portanto, reproduz-se, produz e reproduz a alienação de seus educandos.

Ao educando resta o consequente estereótipo da pobreza material articulado à pobreza intelectual que lhes confere a impossibilidade de situar-se sujeito de aprendizagem e, portanto, de constituir uma identidade de educando que tem saberes que transforma e contribui para transformar o meio no qual está inserido.

O processo de inferiorização do educando da Educação de Adultos é evidenciado nas constantes solicitações, em sala, de tarefas, cópias, continhas para resolver como se eles ao ingressar na escola fossem “papeis em branco” que precisam ser marcados pelo conhecimento realmente verdadeiro, ou seja, o conhecimento a ser transmitido pelo professor.

É com esse olhar de sensibilidade que a identidade de incapacitado de inúmeros adultos vai se constituindo. A cada resposta positiva do educador às suas solicitações de lições no quadro em detrimento ao diálogo o educador contribui para reforçar o estereótipo da incapacidade.

É por meio de um processo dialético se efetiva uma tríade, ou seja, a relação do sujeito com o outro sujeito e a mediação. Nessa lógica o eu só é sujeito à medida que, constituído como tal, na relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito. Isso implica que o educador não dê ao educando o conhecimento pronto e acabado, mas que o instigue a pensar através da problematização. Em outras palavras implica em propiciar ao educando que o **metro quadrado** discutido em sala expressa muito mais que unidades de medidas,

expressa uma história que precisa ser desvelada, tomada pra si, conscientizada.

Contudo, o educando precisa perceber nas ações do outro sujeito, o educador, a afirmação da sua condição de “eu” o sujeito educando.

Esse fato afirma a condição interativa gerada na relação eu outro e a mediação, que se realiza pela consciência, e exige a busca dos significados que não são observados diretamente. O sujeito se constitui nas e pelas interações com o outro. É nas inúmeras possibilidades de relações sociais estabelecidas que os sujeitos vão se constituindo.

É nessa linha de raciocínio que a escola deve atuar. O imperativo atual consiste em que as práticas pedagógicas estão fundamentadas na prática do diálogo, da participação ativa e reflexiva de todos os seus educandos, uma vez que “o alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo”. (Freire, 1987, p.12)

Considera-se, no entanto, que as palavras não se produzem para serem colecionadas na memória, mas para que cada pessoa consiga “dizer e escrever o seu mundo, seu pensamento, para contar a sua história”. (Freire, 1987, p. 13)

Nesse contexto, que a relação dialógica possibilita, ainda, estabelecer nova relação de formação capaz de incluir o adulto trabalhador para um "saber/cultural sistematizado e torná-lo vivência de consciência crítica”. Por isso, o diálogo é uma questão determinante para o encontro das vozes do educador e do educando, isto é, uma condição de ensinar e de aprender e de constituir identidades.

Reflexão-Ação

1. Procure relacionar falas de seus educandos que demonstram como eles se veem no processo educativo/escolar.
2. A partir da leitura do texto como você descreve a constituição do se tornar professor de Educação de Adultos?

2.2 Função Social da Escola na Aquisição do Conhecimento Necessário à Emancipação Humana

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção.
(Freire, 1996, p. 47)

Com essa fala, Freire nos leva a refletir sobre as ações para que a aprendizagem de fato ocorra. Daí a importância de que os aspectos pedagógicos utilizados na Educação de Adultos levem em conta, além das questões estruturais e de organização, considere o perfil socioeconômico dos educandos, e assegure as devidas inter-relações entre as teorias e aspectos didático-metodológicos do processo de educação de adultos.

Para compreender os educandos da Educação de Adultos, é necessário fazer uma retrospectiva histórica e contextualizar o porquê essas pessoas não tiveram acesso à escolarização. Requer também, conhecer a história de vida e sua cultura, entendendo-os como sujeitos com diferentes experiências de vida e que não tiveram acesso à escola devido a diversos fatores de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural.

Os desafios da Educação de Adultos exigem um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do educando em sala de aula, uma vez que um dos fatores que dificultam a aprendizagem encontra-se no fato de o educando iniciar ou recomençar a escolarização na fase adulta.

Grande parte dos educandos sente vergonha de voltar aos bancos escolares depois de adulto porque possui a visão distorcida que a escola é o espaço de aprendizagem para crianças. Muitos destes educandos desconhecem o direito constitucional quanto ao acesso à escolarização formal e gratuita para todo e qualquer cidadão em idade escolar e também àqueles em distorção idade/“série”.

Em grande parte, acreditam que o fato de não ter estudado é “culpa” deles mesmos. Ao compreender a escola como um direito, independentemente da idade, muito provavelmente aumentarão as chances para que o processo de aprendizagem efetivamente aconteça.

[...] essa visão muitas vezes imposta pela sociedade e pelo sistema educacional, leva os oprimidos a internalizar a ideia de que suas dificuldades são resultado de suas próprias falhas, e não de estruturas sociais injustas. Falta de conscientização sobre seus direitos e da internalização de uma visão opressora da educação. (Freire, 1987, p. 15)

Por outro lado, para o educando da Educação de Adultos, o tempo de permanência na escola constitui um importante fator para o seu desenvolvimento e a sua manutenção no ambiente escolar. Muitos deles trabalham e estudam, outros tantos são responsáveis pela organização da casa e cuidar da família.

Para Arroyo (2001, p. 15), no Brasil falar dos educandos da Educação de Adultos é “falar, sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”. Isso se evidencia nas estatísticas, visto que os percentuais abrangem, geralmente, determinados “tipos sociais”. Por exemplo, nas questões referentes a gênero e raça, evidenciam-se as marcas sociais da discriminação do preconceito principalmente para com os negros e mulheres.

As mulheres, que em grande parte da história foram discriminadas e eram entendidas como pessoas que não necessitavam de escolarização, pois, no caso, a preparação das mulheres deveria ser para casamento e o cuidar dos filhos. Isso é evidente nas escolas de Educação de Adultos, quando se pergunta para as mulheres a razão de não terem estudado na infância, grande parte delas responde que os pais entendiam que as mulheres não precisam estudar.

Infelizmente num país como o Brasil em que a desigualdade social é tamanha, os anos de estudo estão diretamente relacionados à renda familiar. Falar do educando da Educação de Adultos é falar de problemas que afligem a realidade social e da forma como eles vêm sendo constituídos pelos modelos econômicos vigentes.

“É ainda falar da existência de jovens e adultos sub escolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar”. (Arroyo, 2001, p. 15)

Podemos dizer que o educando da Educação de Adultos é o trabalhador que desde muito cedo teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que impôs desafios e a busca pela sobrevivência.

Essas pessoas são de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas, vivem com sacrifício, muito trabalho e pouco lazer. Se observarmos suas casas, são em geral pequenas, em relação ao espaço frente ao número de pessoas que nela residem, com poucos móveis e utensílios. Geralmente são pessoas que acordam cedo, depende de transportes coletivos ou bicicleta, isso quando não vão a pé para o trabalho, quando têm trabalho. Alguns levam almoço, a chamada marmita, outros sobrevivem com uma refeição diária, isso quando têm comida.

No Brasil, o perfil dessa população está diretamente relacionado a outros problemas sociais graves que o país historicamente enfrenta como a má distribuição de renda, a falta de empregabilidade para essas pessoas, entre outros fatores agravantes.

O grande desafio, portanto, é romper com a postura fatalista, e criar possibilidades para uma prática escolar capaz de minimizar as dificuldades que os educandos trazem e respeitar a autonomia de aprendizagem e as diferenças individuais assegurando o acesso e a permanência dos educandos adultos no processo educacional.

A partir da citação de Arroyo (2001, p. 15) “(...) seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos” comente sobre outros fatores que influenciam no processo de exclusão social dos educandos da Educação de Adultos.

O desenvolvimento é o resultado de aprendizagens realizadas no contexto social e cultural. Aprendizagem gera desenvolvimento. Se não se tem acesso a uma realidade a partir de conceitos científicos e da arte, restringe-se o desenvolvimento humano. Dito de outro modo, ao não se ter acesso, no contexto, a este nível mais elevado de produção da sociedade humana, o da ciência e da arte, o desenvolvimento humano tende a ficar limitado ao conhecimento prático.

Tudo o que somos tem antes a sua origem em aprendizados que fazemos em determinado contexto social e cultural. Mas o que somos não é apenas uma cópia da realidade exterior. O que ocorre aqui é uma negociação do sujeito com a própria cultura. O sujeito faz alguma coisa com o que o meio lhe oferece. Logo, a passagem do externo para o interno implica em uma criação do sujeito a partir das possibilidades que o meio oferece.

Quando o sujeito se envolve pessoalmente com o significado que é coletivo, temos o sentido. Por exemplo, o sentido dado ao significado carro pode ser o de um objeto que dá prazer para um jovem de classe média alta ou de um objeto de trabalho para uma pessoa que depende do carro para a realização de seu trabalho. Pode, ainda, ser um objeto ameaçador para uma pessoa que sofreu um acidente de trânsito. Enfim, os sentidos envolvem uma atividade pessoal com o significado coletivo. Em uma situação escolar, o que ocorre é uma negociação de significados porque os significados que o estudante traz a partir de seu contexto não são os mesmos que o professor trabalha a partir do conhecimento científico. A negociação de significados é de suma importância, pois pode levar ao conhecimento novo e à criação de novas possibilidades e sentidos.

O trabalho com conceitos na escola deve levar à revisão dos conceitos cotidianos ou do senso comum. Ao mesmo tempo, os conceitos do cotidiano são revistos pelos conceitos científicos. Este movimento do conceito cotidiano ao científico, ascendente, e do científico para o cotidiano, descendente, está implicado na negociação de significados, própria do trabalho na escola.

A forma de trabalhar com este adulto precisa considerar esta característica fundamental. É este conhecimento que dá suporte à sua atividade diária e é este conhecimento que ele usa para explicar a sua realidade.

É nesse espaço que o professor deve intervir para levar este adulto a novos desenvolvimentos, o que significa que o professor deve levar o adulto a um conhecimento que sozinho não é capaz de alcançar, mas que com a sua orientação e ajuda é capaz de chegar. Conhecer a realidade do educando é fundamental para levá-lo mais longe, não para restringi-lo a esta realidade. Por outro lado, se o professor trabalha o conhecimento científico de modo a ir muito além da capacidade do adulto e não possibilitando a construção de significados, não irá conseguir atingir esse educando.

Porque se imagina que este adulto necessite tão somente ser preenchido de informações e que estas, por si só, irão desencadear novos processos de desenvolvimento neste adulto. Nada mais distante do que aquilo que realmente acontece.

O adulto tem muito mais experiência de vida do que a criança e, mesmo o adolescente, mas nem por isso, necessariamente, compreende melhor a sua realidade. Sua compreensão está relacionada, como já se falou, aos conhecimentos e aos instrumentos que ele teve, bem como à possibilidade de se apropriar. É preciso considerar, principalmente, a atividade do adulto a partir dos conhecimentos que teve e tem acesso.

De que tipo é esta atividade? Do tipo prático ou do tipo crítico reflexivo? A capacidade de pensar para além da prática, foi desenvolvida no adulto a partir de um contexto que o possibilitou. Se esse contexto não a possibilitou ou possibilita, o pensamento deste adulto irá estar amarrado tão-somente a este conhecimento prático.

Aqui se tem a grande responsabilidade na educação de adultos. Está se lidando com pessoas que não tiveram condições de acesso a um conhecimento para além do prático e do cotidiano. Não é simplesmente a educação, com pressa, grande volume de

informações e conteúdos que determinam o sucesso na educação de adultos. Muito menos tão somente o resgate do que já sabem, porque, como se disse, os adultos têm uma série de conhecimentos práticos, úteis e imprescindíveis para a garantia de sua sobrevivência.

É necessário levá-lo a pensar para além do cotidiano, para além do prático e de forma significativa. Requer-se assim, uma atividade reflexiva do adulto, articulando prática e teoria, bem como possibilitando a revisão consciente de seu fazer e de seu lugar no mundo.

Isto não é fácil para o educador de adultos porque este se depara com uma contradição: são adultos, mas seus pensamentos estão atrelados a uma prática cotidiana. Importa, então, problematizar esta prática, trazendo para este adulto a necessidade de um pensamento por meio de conceitos científicos.

O processo educativo deve partir da ação, passar pela reflexão para então retornar à ação, transformando-a. Há toda uma atividade do sujeito neste processo e que tem, no fator tempo, um elemento importante, qual seja, o de levar este adulto a se apropriar das ferramentas necessárias para o desenvolvimento de seu pensar.

Os conhecimentos mudam em um contexto histórico. A capacidade de pensar criticamente é que deve ser o principal objetivo da escola porque esta capacidade permanece e mesmo possibilita a evolução do fazer humano.

Não é preciso dizer, então, que o que vai ser trabalhado na educação de adultos precisa ser cuidadosamente pensado e planejado.

O critério para a definição do que é fundamental deve ser aquilo que é essencial para o adulto desenvolver a sua cidadania. Aqueles conhecimentos que permitem a ele novas aprendizagens e desenvolvimentos.

Esses conhecimentos devem ser sempre trabalhados de forma dialogada, considerando os saberes já conquistados por esse adulto, ou seja, o seu nível de desenvolvimento real e os que ele só terá acesso a partir da interação com o outro mais experiente, o seu nível de desenvolvimento potencial.

Possibilitar ao adulto o acesso às ciências e às diferentes formas de arte, eis o trabalho do educador de adultos a partir de uma perspectiva histórico-cultural. O que se quer com este trabalho é o desenvolvimento de um adulto ativo e reflexivo, capaz de transformar conscientemente a sua realidade.

A diferença fundamental é que o adulto tem uma série de conhecimentos práticos articulados para a garantia de sua sobrevivência. O que falta, então, a estes conhecimentos? O entendimento do processo de construção desses conhecimentos práticos, de modo a possibilitar mudanças conscientes no processo.

O mundo concreto, da prática, que faz sentido para este adulto e é este mundo que precisa ser questionado, para que se perceba outro tipo de conhecimento como necessário.

Outro ponto importante é levar o adulto a pensar sobre o que entendeu de determinado conteúdo trabalhado, bem como a relação deste conteúdo com outros conteúdos. Isso pode levar tempo em sala de aula, mas o professor não deve desanimar e ter a certeza de que está no caminho correto.

É preciso escutar o adulto, levá-lo a uma atitude de reflexão constante sobre o próprio processo de construção de conhecimentos. Fala-se aqui de estimulá-lo à capacidade de pensar sobre o próprio procedimento ou pensamento adotado na resolução de um problema e de estar consciente de suas dificuldades ou facilidades durante o percurso adotado.

Somente o conhecimento das características desse educando adulto, a disposição do professor em escutá-lo, bem como a competência desse professor na condução do

conhecimento científico, podem levar a uma promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do educando. A escola, aqui, evidencia-se como fundamental para seu aprendizado e sua emancipação.

No trabalho voltado à educação de adultos, é fundamental ter em mente que não só os conteúdos deverão ser preocupação do professor, mas as próprias habilidades e procedimentos escolares.

Não esquecendo de que a negociação de significados depende do conhecimento do educando adulto, de seu aporte conceitual.

O acesso aos modos culturais de ordenar e entender o real é fundamental para o desenvolvimento das características propriamente humanas. Ciência e arte compreendem os campos de atuação na educação de adultos e que levarão à negociação de significados e criação de sentidos na escola.

Assim, a educação escolar deve possibilitar a aquisição de novas estratégias que permitam ir além do mundo tal qual se está acostumado a percebê-lo por meio dos códigos linguísticos e signos culturais estabelecidos.

Nesse contexto, afirma Freire (1985, p. 30), “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo, não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo... ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra”.

Reflexão e diálogo permitem pensar a respeito da vida cotidiana e da prática na atualidade, como também desenvolvem o discurso e a linguagem crítica de modo a promover muitas mudanças.

Reflexão-Ação

— Na sua Província, como você descreveria o perfil dos Educandos da Educação de Adultos?

— Compare o perfil dos educandos apresentados no texto com os possíveis educandos da Educação de Adultos da sua comunidade. Quais são as semelhanças e as diferenças?

Refletindo sobre o texto dessa unidade de estudos, elabore uma síntese de até duas laudas, ressaltando a função da escola e enfatizando sua percepção sobre os sujeitos adultos que não tiveram acesso a escola e que agora retomam a ela.

*Relações entre
Sociedade, Educação
e Trabalho*

3

*3 Relações entre Sociedade, Educação e Trabalho*³

Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos". (Freire, 1991, p. 56)

3.1 A Escola e o Conhecimento Necessário à Emancipação Humana

Se o processo de globalização pode abrir espaços de desocupação de trabalhadores (desemprego), do mesmo modo, pode criar novas oportunidades. Essas oportunidades de trabalho estariam associadas a novos conteúdos: a comunicação, a disciplina, a flexibilidade, etc.

Se o mercado econômico já superou o taylorismo/fordismo, por que a escola ainda não rediscutiu a disciplinarização? Por que a escola não organizou metodologias para evitar o

³ ROSS, Paulo Ricardo; BERGONSI, Sandra Suely Soares. **Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o "Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 3". UFPR/CIPEAD, 2009.

abandono, a repetição, a evasão e as avaliações padronizadas, sem respeitar as diferenças culturais, os contextos dos educandos?

Se a reestruturação produtiva diminuiu a importância atribuída às habilidades específicas, aumentaram as exigências de uma combinação de atributos que alguns chamam de capacidade de resolver problemas.

O que a escola pode fazer para formar esse novo trabalhador?

É possível organizar temas, problematizações, desafios, confrontar textos e contextos, localizar as trajetórias pessoais em fundamentos universais?

Clama-se que a escola desenvolva a capacidade de estabelecer conexões, de conceituar, de atuar em equipe e de assumir riscos.

O que a escola pode fazer para pôr em movimento a concepção de Sujeito como todo, inteiro?

O que isto significa em termos de uma concepção de trabalhador?

Então, observemos algumas dessas características presentes na organização das novas empresas:

- a. choque de culturas;
- b. especialização do trabalhador;
- c. negação das experiências;

Existem três características de modernas formas de flexibilidade:

- flexibilidade do tempo;
- clareza no campo operacional e confusão no campo emocional;
- compreensão superficial do trabalho.

Esses elementos permitem ao professor a análise crítica ao conhecimento, aos currículos e práticas pedagógicas propostas adulto.

Cabe ao professor, organizar textos e problematizações que escancarem o valor do trabalho, da experiência, da exposição das crenças de cada um, a discussão das escolhas e da cultura, do tempo que os oprime e as estratégias que os libertam, a manifestação dos sentimentos associados à alienação e subordinação no trabalho.

Essa realidade denuncia os limites situados na escola e no trabalho, impulsionando-nos a transformar essas estruturas rígidas de exclusão, produtoras de pessoas sem escola e sem trabalho.

3.2 Pedagogia do Trabalho: Trabalhador e o Conhecimento

O ser humano é através daquilo que faz. Seu trabalho não produz apenas produtos ou serviços externos, mas altera toda subjetividade, tornando-o mais forte e consciente de sua própria identidade e singularidade. Assim, considera-se a Educação de Adultos como educação que deve compreender o seu educando como sujeito de história e como educando trabalhador. Consideram-se educação e trabalho como atividades fundamentalmente humanas, de produção da existência.

A apropriação dos valores, conhecimentos científicos, ideias e técnicas resultam da acumulação histórica de experiências, relações e superações de obstáculos e desafios.

A mediação do professor visa a tornar o ato educativo participativo, dialogado, questionador, compartilhado, consciente sobre o pensamento e sobre o trabalho, sobre a trajetória de cada um, criativo, expressivo e relacional.

O ser humano se revela através daquilo que comunica, imprimindo em suas relações sua imagem, seus princípios, suas

expectativas, seu compromisso social, seu modo de interpretar as demandas que se lhe apresentam no cotidiano.

Ou seus pensamentos e propósitos o guiam, ou ele é guiado por circunstâncias externas limitantes. É necessária a posse dos símbolos que lhe permitem interagir socialmente com autonomia e independência.

Sua condição de cidadania está relacionada com o grau de poder que exerce, as ações que realiza no contexto em que se situa, participando na identificação dos obstáculos, nas discussões sobre as concepções equivocadas quanto às capacidades dos trabalhadores, contribuindo no projeto de educação e de sociedade que aspiram para si e para outros seres, no presente e no futuro.

O ser humano o é através das causas que defende. Nessa dimensão, ele identifica a condição de oprimido da pessoa evadida da escola, e desqualificada segundo o ponto de vista dos selecionadores e recrutadores para o trabalho.

Tomar consciência de nossas aspirações requer a articulação de pessoas e de recursos para reivindicar a educação de qualidade, o trabalho de qualidade, o transporte adequado. Este sujeito engajado apresenta-se ao conjunto dos grupos excluídos como um servidor dos interesses coletivos, provocando-os e oferecendo-lhes alternativas para não aceitar, nem naturalizar a condição de vítima, de menos, de incapaz, etc.

Essa é a essência do exercício da política. A prática educativa desenvolvida na escola é analisada com a perspectiva do conceito de emancipação. A emancipação é entendida como resultado de uma prática que privilegia o ser humano como centro de sua ação, e não como um objeto de sua intervenção.

Uma educação emancipatória é aquela que propicia a reflexão, o diálogo, a consciência de seus próprios objetivos, a autorregulação autocontrole de suas ideias e ações, o compartilhar

de pontos de vista, a diferenciação entre as ideias do outro e o outro, a percepção de si como sujeito da história, capaz de transformar a própria realidade.

Assim, a emancipação é compreendida como o processo de constituição da autonomia intelectual, moral e social, colaborando na formação humana do sujeito, um processo muito mais amplo do que somente adquirir os conhecimentos legitimados e historicamente acumulados na sociedade.

Trata-se, pois, da construção e reconstrução permanente de saberes. As expectativas e as possibilidades sociais já conquistadas pelas pessoas vão determinar as escolhas pedagógicas. O olhar e as expectativas do professor podem recair apenas sobre a aparente inibição, o imediato “não consigo”.

Nesse caso, o professor não promoverá desafios que impulsionem o educando para a atenção, a apropriação de conceitos e compreensão dos fundamentos das ciências. Porém, se gestores e professores acreditarem nas possibilidades e no direito à diferença, então, o trabalho irá se fundamentar nas múltiplas dimensões do conhecimento e saberes socialmente construídos. A matemática será estudada sob a ótica da história, da geografia, dos processos linguísticos, etc. A língua será articulada e manifesta com as ferramentas dos múltiplos gêneros textuais, incluindo-se os textos orais, as representações artísticas, espaciais, cinéticas, etc.

O trabalho de quem acredita na apropriação do conhecimento e respeita a diversidade é marcado pela revisão dos valores éticos, pela proposição de mudanças, por aulas dialogadas, pelas leituras, escritas e reflexões em todas as disciplinas, pela adoção de tecnologias, como o computador, internet, aparelho celular, calculadora, pela valorização das múltiplas linguagens, dos confrontos, da arte, da lógica, da cooperação desafiadora, etc.

Se a sociedade se organiza segundo o pressuposto de que os sujeitos são naturalmente limitados, então, as políticas

públicas tendem a reproduzir essa ideia. A escola será orientada segundo essa falsa naturalização das limitações e das dificuldades para aprender.

O professor pode organizar situações desafiadoras, perguntas e diálogos, leituras e interações que lhe permitam observar e conhecer as capacidades dos sujeitos.

O professor só se mostrará inseguro, inflexível em suas práticas se não atuar com o olhar de observação, de acolhimento e de valorização das diferenças e das capacidades de cada um.

Fundamentalmente, a aprendizagem dependerá das experiências sociais oportunizadas, dos vínculos e desafios oferecidos, das interações e mediações organizadas pelo professor e por outras pessoas com quem se relacionem esses educandos.

Antes de pretender que eles transformem o mundo, é preciso que ocupem a condição, o espaço social de merecedores e de realizadores de seus próprios projetos de vida.

Importa reelaborar o que o educando pensa de si mesmo. Pois o que pensar sobre si, então, o será. Sua autoimagem irá colocá-lo na condição de sujeito de direito ou na condição de vítima, sofredor e não digno do compartilhar dos benefícios produzidos pela sociedade.

Não se trata de negar as circunstâncias materiais e emocionais negativas, as perdas, os golpes, os estigmas que carregam, mas só se assume a condição de sujeito político, só se move para ação de transformação do mundo, se alterarmos o olhar sobre nós mesmos.

Não haverá organização de reivindicações, não haverá ações propositivas, manifestação oral dos interesses e de necessidades, se não houver crença em suas próprias capacidades.

O professor é aquele que os fará enxergar, tomar consciência do valor inscrito nos produtos, nos serviços e nas relações que esses educandos produzem. Esse sentimento de

capacidade não resultará apenas da palavra do professor, mas do olhar consciente e crítico sobre o que já produzem. Diante desse valor percebido, esses educandos tomarão posse do seu próprio valor já demonstrado.

Reflexão-Ação

A Educação para adultos trabalhadores oferece mais perguntas que respostas e que temos um longo caminho a percorrer. Na concepção do professor, quais são as dificuldades dos educandos para aprender?

- Como os educandos as descrevem verbalmente?
- Quais são as negativas orais dos educandos para “não aprender”?
- Quais são suas expectativas em relação à Escola e ao professor?
- O que os move da casa ou do trabalho para a Escola?
- A escolha pelo tempo na escola implica quais frustrações, quais perdas?
- Se o professor conhece essas “faltas”, os sentimentos de perdas, então, os provocam para enxergar suas capacidades, suas forças, seu valor, suas conquistas?
- Que perguntas o professor elabora para o educando ter consciência de suas possibilidades futuras?
- Quais os desafios são organizados para integrar o conhecimento do educando ao cotidiano?
- Como o professor demonstra que ouve as queixas dos educandos?
- Como o professor sabe que ocorreu a aprendizagem do educando?
- Como o professor provoca o educando para conhecer e fortalecer suas capacidades e suas linguagens?
- Se o educando se vê tendo como referência a palavra, o reconhecimento do professor, como descreve a si mesmo?

*3.3 Função Social da Leitura e da Escrita – Letramento na Educação de Adultos*⁴

Para entender a função social da Leitura e da Escrita é preciso rever teoricamente a concepção de alfabetização. Para tanto, faz-se necessário revisitar o termo constituído historicamente em diferentes momentos, principalmente em se tratando de alfabetização de adultos.

Como ponto de partida dessa discussão, é preciso resgatar o próprio conceito de linguagem, pois ao longo da história da educação a tarefa de alfabetizar reduziu-se ao “domínio do sistema gráfico”, isto é, tradicionalmente a alfabetização é vista como um código ou como uma habilidade que pudesse ser treinada.

A alfabetização precisa ser pensada enquanto processo educativo, como resultante do trabalho coletivo e historicamente situado, sendo produto das relações entre os homens e por isso mesmo, ela está sujeita às mudanças, assim como a linguagem que não se presta somente para a troca de informações, nem é apenas um mero instrumento de comunicação, seja ela oral ou escrita, mas muito além do que isto, pois por intermédio dela que o pensamento se organiza e é expresso. O homem ao longo de sua evolução foi aperfeiçoando as formas de linguagem e de comunicação.

Em sociedades primitivas a aprendizagem ocorria na própria prática social. A geração mais velha transmitia seus saberes, sem existir uma instituição responsável por tal tarefa. Conforme o homem foi se fixando na terra, surgiram as

⁴ SOEK, Ana Maria; CIRINO, Rosineide Batista; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 4”. UFPR/CIPEAD, 2010.

propriedades privadas e consequentemente a divisão da sociedade em classes. A escola conforme conhecemos hoje surgiu a partir dessa divisão de classes.

Ainda de acordo com o autor, o saber difundido na escola era dividido em manual e intelectual. O manual consistia em saberes voltados para o trabalho, o aprender fazendo e era executado pela classe trabalhadora, e o intelectual era o saber da classe dominante.

Com o desenvolvimento das sociedades letradas vão se intensificando as necessidades de domínio dos códigos que expressassem as relações sociais. Dessa forma a alfabetização passa cada vez mais ser um requisito de inclusão nessas sociedades.

*3.4 O Conceito de Alfabetização de Adultos*⁵

As pesquisas demonstram que o conceito de alfabetização vem sofrendo expressivas alterações ao longo das últimas décadas. Um dos indicativos dessa mudança pode ser observado no conceito utilizado pelos censos demográficos. Os questionários utilizados nos censos e a própria apresentação dos resultados, revelam uma progressiva ampliação do referido conceito.

Até a década 50, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever um texto simples e que dominasse o código alfabético. A partir da década de 70 a UNESCO passou a utilizar o termo “analfabetismo funcional”, que

⁵ SOEK, Ana Maria; CIRINO, Rosineide Batista; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 4”. UFPR/CIPEAD, 2010.

corresponde ao fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio.

A ampliação do conceito revela-se mais claramente nos censos desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do Ensino Fundamental, no Brasil, e o 1º Ciclo do Ensino Primário, Angola), o que traz implícita, a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, “anos de escolaridade”, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária, baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler e escrever um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização. (Soares, 2003, p. 10-12)

Nesse sentido, palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem. Os sujeitos desenvolvem e humanizam-se quando a alfabetização adquire outra qualidade, onde a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. (Arroyo, 2001, p. 20)

Na concepção Freireana, a alfabetização tem um significado mais abrangente, enquanto vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante

instrumento de resgate da cidadania e ainda reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1991, p. 68)

Ele defendia a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, portanto, a alfabetização do sujeito deve possibilitar uma leitura crítica do mundo no qual está inserido. No trabalho pedagógico com alfabetização, além de ensinar o código letrado, ensina-se uma maneira de ler e interpretar o mundo, pela qual são repassados, valores, ideologias, crenças.

Assim, mais do que ensinar a ler e a escrever, o alfabetizador deve ensinar seus alfabetizados a “leitura de mundo” que precede a leitura das palavras veiculadas na escola.

A Alfabetização, para Freire (1991) não é puramente mecânica, decifração de códigos ou de sinais gráficos, mas, enquanto se desenvolve o processo de aquisição da leitura e da escrita, que é aprendizagem de significados, dá-se primordialmente, a conscientização. O professor, nesse processo, é um animador, evitando toda forma de autoritarismo, promovendo a interlocução e o diálogo.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a opção metodológica leve em consideração a situação integral do alfabetizando adulto, ou seja, considerar sua condição de falante competente da língua para os usos cotidianos; considerar a riqueza e a variedade de suas experiências, saberes e interesses; considerar sua origem regional, valorizando sua linguagem, evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial e propiciar o exercício da imaginação e da criatividade tanto na oralidade quanto no uso da palavra escrita.

Reflexão-Ação

1. Como você definiria:

- a) pessoa alfabetizada
- b) pessoa não alfabetizada
- c) pessoa letrada

O Letramento

O letramento não se restringe ao aprendizado automático e repetitivo dos códigos convencionais da leitura e da escrita ensinados tradicionalmente nas escolas, mas denota trabalhar com os seus diferentes usos na sociedade, na vida cotidiana. Assim, o letramento não acontece apenas dentro das classes de alfabetização.

Ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida. As habilidades de leitura e escrita deixaram de ser vistas como o simples desenvolvimento de habilidades motoras para assumirem o papel de habilidades culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Letramento, assim, é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, diários, anúncios, revistas; livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, gráficos, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, correspondências sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. (Soares, 2003, p. 10)

Para Freire (1989) na obra *Educação como Prática da Liberdade*, coloca que "um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrado", pois letramento está relacionado

a prática socialmente construídas que envolvem o uso da oralidade, leitura e da escrita. Um indivíduo pode ser mais ou menos letrado de acordo com seu grau de envolvimento nessas práticas sociais de *letramento*, em contextos específicos.

Portanto, segundo Soares (2003), alfabetização e letramento não são processos independentes, mas sim interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de, e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, que por sua vez, só podem desenvolver-se no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Reflexão-Ação

1. Após ler e conhecer mais sobre os processos de letramento na atualidade, como você caracteriza uma pessoa letrada?
2. Para ser letrada, necessariamente, a pessoa deve ser alfabetizada?
3. O que significa dizer que “alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis”?

3.5 Validação dos Saberes e Fazeres dos Adultos – Educação e Trabalho ⁶

A inserção precoce no mundo do trabalho pelo adulto, a frequência descontínua à escola não lhe confere apenas sentimento de incapacidade. Toda ação humana não resulta apenas em alienação. Esses jovens assimilam ao mesmo tempo, sujeição e aprendizagem, adesão a práticas de exploração e estratégias de organização.

No Brasil os dados sinalizam que 62% dos adultos trabalham predominantemente em atividades de doméstica, babá, auxiliar de costura, vendedor de roupas, atendente de supermercado, ambulante (camelô), auxiliar de produção (fábricas e indústria), serviços gerais (supermercado, padaria), entregador e carregador.

Em Angola, país com uma população bastante jovem, considerando que o número de pessoas de 0-14 anos corresponde 44,9% da população. E a população dos 15-64 anos de idade constitui à 52,6% e de 65 ou mais anos de idade 2,5%. Em relação ao gênero a nível nacional, os homens correspondem 95, para 100 mulheres. (Angola, 2024)

A população economicamente ativa e a taxa de atividade, compreendendo a população com 15 ou mais anos, foram estimadas em 18.154.714 pessoas, sendo 8.866.702 homens e 9.288.012 mulheres. No que confere a taxa de atividade da população com 15 ou mais, a estimativa foi de 89,5%, sendo dos homens (90,7%) mais elevada que a das mulheres (88,4%),

⁶ ROSS, Paulo Ricardo; BERGONSI, Sandra Suely Soares. **Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 3”. UFPR/CIPEAD, 2009.

considerando que a superioridade da área rural (93,1%) em relação a urbana (87,3%). (Angola, 2025)

Em Angola, a população empregada com 15 ou mais anos é estimada em 12.814.558 pessoas, sendo 6.298.057 homens e 6 516 502 mulheres. A taxa de emprego é de 63,2%, sendo que entre as áreas a predominância é da rural com uma superioridade em relação a urbana. Entre os jovens com 14-24 anos, a taxa de emprego é de 37,9%, tendo uma diferença de 2,3% entre homens e mulheres (36,7% e 39,0%). Importante destacar que os dados indicam ainda que os grupos etários 35-44 e 45-54 anos de idade, são os que concentram o maior grupo de pessoas empregadas. (Angola, 2025)

No que compreende a realidade do emprego informal, os dados do primeiro trimestre de 2025 apontam que a população desempregada em Angola ser de 10.353.727 (80,8%), sendo que 4.525.194 (71,9%) são homens e 5.828.533 (89,4%) são mulheres. Dentre as áreas, no contexto do mercado informal a predominância é maior na rural (95,6%) que na área urbana (68,4%).

Segundo Santos (2025) em 2019 entre os diferentes setores que mais contribuíram concernente a geração de empregos, destaca-se a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, que conjuntamente geram maior número de pessoas empregadas no país (5.298.121), representando cerca de 53,1% do total das pessoas empregadas. Por outro lado, segue-se o comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos, sendo um dos setores que representaram 18,0%. De acordo com a autora, vale destacar esses setores como aqueles que seguem sendo um dos que representam o maior número de empreendedores por necessidade. Para o setor industrial, a proporção da população de 15-64 anos empregada situou-se em 2,7%.

Ainda de acordo com Santos (2025), em termos de gênero as mulheres são as que mais se destacam em setores de trabalhos que envolve a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca (59,2% de mulheres contra 46,9% de homens).

Na atividade de comércio (24,7% de mulheres contra 11,1% de homens), enquanto em setores administrativos públicos, defesa e segurança social (13,2% de homens contra 2,6% de mulheres), transporte (7,8% de homens contra 1,1% de mulheres), construção (6,4% de homens contra 0,3% de mulheres) e indústria (5,5% de homens contra 1,6% de mulheres), o que compreende certa predominância masculina. (Santos, 2025)

Em relação a taxa de analfabetismo, em Angola os índices são considerados elevados, de 24% representando a população acima de 15 anos que ainda desconhecem o domínio da leitura, escrita e/ou competências que envolvem os conhecimentos básicos das quatro operações matemáticas. (Pembele, 2022)

Os dados de ambos os países revelaram a forma de inserção dos adultos no mercado de trabalho, ou seja, pela via da precariedade, o que recoloca uma *antiga* questão *em tempos da pós-modernidade e da globalização*: quais empregos e tipos de trabalhos estão acessíveis/disponíveis aos jovens das camadas mais populares?

Nesse sentido, o mundo do adulto “não escolar” não tem uma natureza imutável. Há saberes não sistematizados, porém, pré-elaborados em sua prática cotidiana, saberes técnicos, saberes políticos e crenças acerca do mundo e acerca de si mesmos.

Assim, o que o humano conhece é resultante de sua história de trabalhador, o usufruto ou carência dos produtos materiais, os valores assimilados e difundidos por ele, sua condição, seu lugar nos espaços de subordinação ao poder em determinadas instâncias e a reprodução desse poder.

As justificativas utilizadas para não se contratar pessoas com baixa escolaridade remetem o trabalhador para um processo de culpabilização individual do fracasso. Essa lógica de pensar e agir é a propagação da autonomia e da liberdade de todos. Todos são autônomos, logo todos se responsabilizam pelos efeitos ou consequências sociais de sua condição, seu grau de participação, sua escolaridade, suas vantagens ou talentos individuais. Aquele que não conseguir mostrar-se como autônomo e independente necessita ser culpabilizado e rotulado, isto é, “não apresenta qualificação”.

Há que se romper o mito: a pessoa é resultado unicamente do seu esforço. Somos “escravizados” desde cedo a nos limitar a determinadas condições materiais e a nos submeter a determinadas relações sociais, desafios, enfrentamentos, conquistas e perdas.

Essas interações produzem oportunidades de apropriação de conhecimento, qualificação e, ao mesmo tempo, produzem desqualificações, insucessos, perdas e fracassos.

Para criarmos uma concepção crítica do trabalho pedagógico, temos de conhecer quem são esses sujeitos que vivem do trabalho. Enquanto os empregadores apenas enxergam custos de salário, rentabilidade, estratégias de controle dos trabalhadores, produtividade, os professores necessitam debater a busca por mais liberdade, os momentos de realização como humanos que amam, compartilham e celebram sua existência.

Se, diante de sucessivos insucessos e frustrações, eles já não se sentem mais necessários, então, não confiam mais em si mesmos. Nessa condição, não haveria razões para responder positivamente às demandas de um professor ou de empregadores.

Reflexão-Ação

Assim, elaboramos algumas questões cruciais para reversão dessa lógica de exclusão, pela ótica do professor:

- Qual é o conhecimento escolar, a ação cultural, que desloque esses adultos da condição de indiferença para o lugar de confiança, de protagonismo e de emancipação social?
- Que ações podem ser promovidas desde a escola para superação do sentimento de “descartáveis” para conferir-lhes instrumentos de autovalorização, organização e de manifestação de suas necessidades e aspirações?

Mas é possível criar espaços de narrativas, problematizações nos quais possam ser menos dependentes e mais independentes, menos indiferentes e mais conscientes de suas diversidades que já construíram.

Essas pessoas podem ser tomadas em relação ao sacrifício, ao sofrimento, à exploração no trabalho, o esgotamento de suas forças vitais, físicas, emocionais e sociais.

No âmbito escolar, a necessidade de exploração e de sacrifício é confrontada com a necessidade de sistematizar os direitos à liberdade e à manifestação dos saberes, valores, leituras sobre as questões cruciais que se relacionam à inserção sua no contexto em que trabalham e estabelecem vínculos e trocas significativas. O bem-estar e a qualidade de vida passam a ser pré-condições para a qualidade do trabalho.

Do mesmo modo, a concepção que buscava a massificação, a homogeneidade, a despersonalização, a parcialização do trabalhador dá lugar ao direito de contemplar necessidades e diferenças de cada um. A aparente desvantagem funcional pode tornar-se um elemento para problematização do conhecimento e de suas concepções.

Essas relações se convertem em experiência e essas em conhecimento, em crenças e concepções que os permitem guiar suas vidas. E o conhecimento que acumulam é barganhado na forma de trabalho. Segundo Larossa (2002), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Se a modernidade tudo previu e racionalmente organizou, então, não teríamos um processo continuado de fracasso escolar, desigualdade de condições para o acesso e apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento.

Nesse sentido, Freire confirma a necessidade na formação do homem, pois segundo ele:

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (Freire, 2007, p. 22)

Trabalha-se muito para usufruir, gozar nas férias, ou na aposentadoria, ou quando os filhos crescerem.

Esse trabalhador descola-se do passado, idealizando e suspendendo *ad eternum* aquelas lembranças. Do passado restam as lembranças, mas o futuro reserva muitos deleites e alegrias.

No presente desse trabalhador, estão o sacrifício, o sofrimento, a dúvida, a incerteza, a instabilidade e muito aprendizado, muito poder de resistência e de superação, a riqueza das diversidades, dos confrontos, insubordinações, divergências, acordos, negociações e conquistas.

Há que celebrar o que me faz melhor e me traduz contentamento, autovalorização, comunicação e superação de suas necessidades. Há que encorajá-lo, identificando e

manifestando suas qualidades e o mérito de suas lutas, seu trabalho e suas superações.

Já não é mais tempo de escravizar-se em nenhum tipo de relação: de trabalho, escolar, afetiva, familiar, etc. Seus olhos podem brilhar, seu coração pode bater mais forte, mas não para realizar todas as vontades do outro, não para enxergar o, o outro como um superior, um Deus.

Esse trabalhador poderá ocupar a posição de sujeito quando tiver acesso a um tipo de educação baseada no conhecimento das ciências e nos valores do acolhimento, do encorajamento apoiado na busca da solução dos problemas reais e na concretização das possibilidades e capacidades de cada um. Que Educação de Adultos queremos?

A ciência permite nossa emancipação das visões deterministas do mundo, das pessoas e do lugar que ocupam nas relações sociais econômicas e políticas. A ciência, expressão elaborada do trabalho humano, resulta do poder de organização de todos aqueles que possam se articular para explicitar as mudanças possíveis a serem conquistadas nos planos local e universal.

Lutar pela Educação de Adultos escolar e social, pelas pessoas com história de exclusão significa comprometer-se com a apropriação das linguagens e ações que lhes permita partilhar desafios resultantes da produção do trabalho.

Com a valorização de outras pessoas e com o acesso às conquistas tecnológicas e políticas resultantes da eletroeletrônica, a legitimação dos direitos de acesso à escola, a posse dos processos de comunicação, acesso ao trabalho, as pessoas podem enfrentar adversidades, alcançar metas, alegrar-se com suas realizações e avaliar os erros e acertos dos quais serão autores e coautores.

Lutar pela Educação de Adultos requer que organizemos outros currículos, outras estratégias de avaliação das capacidades, outros espaços de autoria, outros recursos, outras linguagens e

mídias, outras interações, outros desafios nos quais possam responder com suas possibilidades.

Devemos lutar contra a passividade cega perpetrada por gestores e professores que silencia a liberdade dos educandos de contar e escrever histórias, de discutir e sistematizar problemas reais, menos problemas imaginários, enxergar os jogos, as sequências e as seleções de imagens da mídia e da realidade, as razões ocultas que justificam certos argumentos e contra-argumentos, as ideias implícitas dos textos escritos e falados, os porquês que explicam não apenas os fenômenos naturais, mas a posição social que ocupam certas pessoas, os motivos e processos que dão suporte para o acesso ao conhecimento, para o exercício do poder de alguns, assim como a identificação do conhecimento e das articulações que proporcionam mais participação social, mais autonomia e mais dignidade para celebrar sua existência local, suas amizades, sua família, etc.

Temos o dever de ouvir suas vozes, as vozes das possibilidades sociais. Não fiquemos surdos para o que podemos transformar e realizar!

Permita-nos questionar a necessidade do enquadramento de todos no martelo duro da alfabetização, no qual muitos são esmagados a vida toda até serem achatados, diminuídos, anulados e vencidos pela força dos julgadores.

Por que não podemos escolher sua arte, sua estética, a diversidade de suas comunicações, a diversidade de suas histórias e suas possibilidades anuladas, como fontes de seu aprendizado, de seu trabalho?

Quando vamos realizar a escolha de concebê-los como sujeitos?

Até quando deveremos enquadrá-los em exigências idealizadas da nossa racionalidade seletiva, autoritária e julgadora? Quando vamos assumir a diversidade como fator de

enriquecimento do aprendizado, fator para melhoria da qualidade de vida das pessoas, dos outros seres e da própria natureza?

Lutar pela Educação de Adultos é um ato político, porque suas limitações não são tomadas como naturais nem imutáveis.

As trajetórias de escolaridade prolongada e a história de repetências sucessivas. Uma das contribuições da sociologia de Bourdieu, em especial no texto, "Excluídos do interior" (1998), foi salientar a chamada *eliminação branda* que a escola realiza por postergar a exclusão dos estudantes mediante a manutenção de percursos escolares marcados por avanços e recuos, paradas e acelerações, de modo que eles se encontram em idade social defasada em relação à escolaridade.

O conhecimento que os emancipará irá sempre além do formalismo acadêmico, contrário ao silenciamento e à negação de seus saberes. Será aquele que os capacitará inclusive para escancarar nossos próprios limites, isto é, a ausência de contextualização do conhecimento, não reconhecimento das necessidades e das possibilidades cognitivas e sociais de cada um, inexistência de vínculo afetivo, de tempo, de linguagens adequadas, a ausência de crítica, a ausência de comprometimento com as transformações necessárias.

A educação de adultos reitera a necessidade de valorizar o conhecimento que o educando elabora nas suas interações sociais. O educando possui uma caminhada, uma experiência que não pode ser renegada pela escola.

Como comenta Freire,

A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino e aprendizagem será então um

centro de debates de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (Freire, 1989, p. 09)

A Educação de Adultos tem que significar uma ruptura histórica com as práticas de marginalização, abandono e da rotulação ou busca de incapazes. Educação de Adultos é a necessidade histórica de organizar as necessidades sociais, econômicas e políticas das pessoas.

A Educação de Adultos é a construção da crítica, da ética e da estética do conhecimento, com a referência da história e das suas tendências de transformação. Para os jovens, o emprego é lugar privilegiado para garantir a sobrevivência e um elemento essencial de sua localização no espaço social. Eles expressam o desejo de um emprego que lhes assegure um ganho e, se possível, lhes permita executar um trabalho em que se reconheçam.

Conhecer seu cotidiano e suas trajetórias é um princípio metodológico para que enxerguem a si mesmos no concreto do conhecimento, fortalecendo-se para enfrentar os desafios que os façam interagir, expressar-se, interpretar as solicitações externas, escolher a alternativa mais positiva, isto é, aquele conhecimento que os emancipará em suas capacidades pessoais e sociais.

Educação de Adultos requer pesquisa longitudinal, formação continuada, organização políticas das necessidades, interpretação dos processos de pensamento, compreensão crítica das oposições de interesses e das correlações de forças, identificação dos obstáculos que dificultam sua autonomia, sua emancipação social, a conquista dos instrumentos, domínio e tomada de consciência dos procedimentos e a articulação dos trabalhadores, a luta por transformação de suas condições de educação e de vida.

Lutar pelo direito à Educação de adultos requer que alimentemos diariamente nossa indignação, nossas expectativas positivas sobre suas possibilidades e nossa crítica às condições pelas quais as avaliamos e as desafiamos.

Educação de Adultos é assumir o caráter crítico e transformador da educação e não aceitar a lógica do desaparecimento, isto é, a separação dos considerados incapazes, a exclusão oculta e prolongada de muitos, o refúgio na desculpa recorrente do “eles não aprendem”.

Somos todos orgulhosos pela luta ardorosa de dirigentes e professores em buscar o rumo certo, a opção científica que não permita a banalização da educação, a fragilização das crianças e adultos, nem a desmobilização e despolitização de suas práticas pedagógicas.

Reflexão-Ação

A partir das ideias do texto que você acabou de ler, sintetize em algumas palavras completando o sentido do que significa Educação de Adultos para você educador?

Explicitite também que tipo de lutas você acha necessário haver na Educação de Adultos ampliando as já destacadas no texto.

*Teoria e Prática
nas Relações
Fundamentais do
Trabalho Docente*

4

4 Teoria e Prática nas Relações Fundamentais do Trabalho Docente⁷

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32)

4.1 Discutindo Currículo de Educação de Adultos: Ensino, Aprendizagem e Avaliação

A historicidade da Educação de Adultos é marcada pelo caráter compensatório quando a abordagem se refere ao currículo. Nesse sentido há de considerar inúmeros fatores, dentre eles, o de que não há um currículo definido para essa modalidade de ensino, o que temos, tanto em âmbito nacional quanto estadual são diretrizes que apontam eixos articuladores que se aproximam ou não, da realidade dos adultos.

O histórico curricular na Educação de Adultos não difere do que se verifica na Educação Básica como um todo, ou seja, organiza-se por disciplinas escolares que compõe a base nacional comum e, em algumas situações os conteúdos se relacionam com a disciplina científica de referência. Isso quer dizer que no currículo há um misto de conteúdos especificamente científicos e outros que

⁷ SOEK, Ana Maria; CIRINO, Roseneide Batista; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 4”. UFPR/CIPEAD, 2009.

fazem parte das disciplinas escolar, portanto, originado na própria cultura escolar.

A concepção educacional valorizava a cultura letrada e os conteúdos como instrução cuja função consistia em adaptar o trabalhador a interesses fabris, a fim de homogeneizar crenças, costumes e valores, aliados à burguesia industrial. Nesse direcionamento quanto maior o controle, mais próximo dos padrões desejáveis pela fábrica e pelo mercado.

Muitos teóricos do currículo nos auxiliam a compreender o impacto desse tipo de currículo na formação dos educandos, dentre eles citamos Santomé (1998. p. 3), para quem “o problema das escolas tradicionais, nas quais se dá uma forte ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os educandos e alunas sejam capazes de ver esses conteúdos como parte de seu próprio mundo”, ou seja, os conteúdos são trabalhados de forma estanque, fragmentados e sem contextualização de modo que os educandos não percebem o significado dos mesmos, o que dificulta a aprendizagem, pois sabemos que só se aprende o que tem sentido e significado. Isso implica que o educando precisa saber o que está aprendendo e por que está aprendendo.

O currículo é uma construção social, enquanto está diretamente ligado a um momento histórico e a uma determinada sociedade nas relações que esta estabelece com o conhecimento.

Assim, nos diversos contextos o currículo teve suas formas diversas com destaque ora a modelos mais conservadores, ora a modelos mais progressistas. O currículo, para Moreira (1999), já foi definido como:

- listagem de disciplinas a serem ensinadas e, dentro de cada disciplina, os conteúdos;
- currículo enquanto o conhecimento escolar, o

conteúdo, a grade etc;

→ conjunto de experiências que o educando vive na escola sob a orientação do professor;

→ currículo como um plano;

→ currículo associado à listagem de objetivo.

Segundo cada formato, uma maneira de pensar a escola, o ensino, o professor e o educando. Trata-se de uma forma de posicionar-se e reforça o fato de que a educação jamais será neutra.

Os diversos enfoques expressam ideias e valores também distintos, como quando se associa o currículo à experiência o foco sai do conteúdo que se ensina, do conhecimento escolar que se aprende para a experiência vivenciada pelos sujeitos. Moreira (1999) define o currículo enquanto conjunto de experiências que o educando vive na escola e que se relacionam com o conhecimento escolar.

Essa visão não descarta o papel do conhecimento, pois, não se pode pensar em escola sem conhecimento. Contudo, a ideia defendida pelo autor traz à tona outras ideias e reforça o fato de que o ser humano aprende e ensina baseado em experiências, em meio às relações que estabelecem na escola. Contudo, esse aprender em meio às relações não descarta a necessidade de que seja organizado, pensado, planejado, ou seja, não é algo que acontece de qualquer jeito. O professor deve ser um mediador, nesse sentido, Moreira (1999) apresenta ainda alguns destaques acerca do currículo:

→ currículo é simultaneamente projeto e prática, um projeto político-cultural;

→ currículo enquanto núcleo central da escola;

→ currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção de cultura e uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades.

No entanto, os destaques pontuados pelo autor somente concretizam-se pela ação mediada e compromissada ético politicamente com o educando desde o planejamento até a efetivação desse plano em sala.

A ação de planejar implica em escolhas, as quais descartam qualquer forma de neutralidade. Nesse sentido, pode-se afirmar tratar-se de escolhas que permeadas por interesses de caráter político, mas ao mesmo tempo ideológico. Refere-se à formação de um determinado perfil de pessoas para ocupar este ou aquele lugar na sociedade, para lutar ou não contra as condições de opressão. (Freire, 1987)

Pensar na organização curricular para a Educação de Adultos implica em explicitar a concepção de educação, a concepção de sujeito, de escola, de currículo, de conhecimento e de ensino e aprendizagem coerente com as especificidades dessa demanda.

Reflexão-Ação

Para você, qual deveria ser a função da Educação de Adultos no seu País?

O Relatório proposto pela UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors propõe que a educação deve ser pautada em 4 Pilares Básicos, a saber: **aprender a ser, aprender a conhecer, apreender a fazer e aprender a conviver.**

Leia a seguir um trecho do relatório e faça um comentário sobre esses Pilares para a Educação de Adultos no seu País.

- ***Aprender a conhecer***, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;
- ***Aprender a fazer***, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;
- ***Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências*** - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- ***Aprender a ser***, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

4.2 As Relações de Ensino e Aprendizagem e o Processo de Avaliação na Educação de Adultos

Avaliar exige que se defina onde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolher os procedimentos, inclusive aqueles referentes ao modo e ao contexto e a forma em que foram produzidos. “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” [...] afinal, “não se pode pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, mas sim com os outros”. (Freire, 1996, p. 84)

É fundamental que o educador entenda as dimensões do ensino e da aprendizagem, ou seja, como se deve ensinar para que os educandos aprendam, e compreender como ocorre a aprendizagem, além de ter subsídios para avaliá-la.

Quando o educando da Educação de Adultos chega à escola, ele traz consigo suas representações de mundo e espera que a escola valorize seu modo de pensar, e ofereça condições de “ir além”, ou seja, é papel da escola oferecer subsídios para que os educandos possam se desenvolver intelectualmente, ampliando a visão de mundo.

Dadas essas condições, cabe ressaltar a importância de uma concepção de avaliação da aprendizagem condizente com a postura adotada, compreendendo a necessidade de se conhecer o que o nosso educando já sabe e o que ele ainda não sabe, pois somente assim será possível oferecer ao alfabetizando desafios ao seu saber para que em seu esforço intencional transformem-se em novos saberes.

Modificar a forma de avaliar implica na reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a ideia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

Aprender não é a mesma coisa que copiar que repetir aquilo que foi ensinado. A cópia não faz ninguém aprender, pois aprendizagem não é determinada por quem ensina, mas por quem aprende. A aprendizagem é um processo construtivo, pessoal, em que cada um aprende por si, seguindo seu próprio caminho. Contudo, um fator importante a ser considerado, é de que a aprendizagem se concretiza nas relações sociais, ou seja, é nas “relações dos homens com outros homens que se constrói o conhecimento”. (Freire, 1996, p. 33)

Essas reflexões sobre ensino e aprendizagem na Educação de Adultos são de fundamental importância para quem se propõe a ensinar nesta modalidade educativa. A maneira como o educador concebe a relação de ensino e aprendizagem, determina como serão os encaminhamentos didáticos metodológicos e avaliativos no processo educativo.

Uma concepção de avaliação comprometida com a inclusão e a pluralidade vão além da visão tradicional, hierárquica, que focaliza o controle do educando e promove a seletividade, dentro do sistema socioeducativo, por meio de notas e conceitos. É preciso alcançar uma outra concepção de avaliação que tenha por objetivo compartilhar informações e subsídios que favoreçam o desenvolvimento do educando e a ampliação de seus conhecimentos.

Nessa linha, Luckesi (1996, p. 69) conceitua a avaliação como: “um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão.”, em função de resultados da aprendizagem vinculados a um padrão ideal de conhecimento delimitado previamente pelo professor com a finalidade de adequar o seu trabalho aos progressos e necessidades dos

educandos e buscar alternativas didáticas que os auxiliem no processo de aprender a aprender.

A avaliação, nessa perspectiva, é um meio e não um fim em si mesma. É um processo diagnóstico e contínuo no qual o conhecimento e a autonomia do educando precisam ser respeitados e vivenciados pela escola. Para isso, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste pedagógico para tornar possível o ensino de melhor qualidade.

Nesse sentido, a avaliação deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao educador analisar criticamente sua prática pedagógica e, por outro, como instrumento que apresente ao educando a possibilidade de saber sobre seus avanços e possibilidades no contexto escolar. Muitas das ideias equivocadas que o educando enuncia resultam, muitas vezes, de aproximações sucessivas que ele está tentando fazer em relação ao objeto do conhecimento. Assim, tais equívocos devem ser interpretados pelo educador como erros construtivos, próprios do verdadeiro sentido pedagógico comprometido com a emancipação crítica e mediador do processo avaliativo.

Dessa forma, o compromisso com o desenvolvimento das capacidades do educando, que se expressam nos acertos e equívocos intrínsecos ao processo de aprendizagem, deve ser concebido como um indicador para a reorientação das práticas pedagógicas e nunca como um meio para se estigmatizar o educando.

Para isso, a avaliação formativa, realizada com participação e diálogo entre os agentes educativos, fornece os elementos necessários para rever os avanços e as dificuldades que se expressam durante as diferentes etapas do processo escolar, devendo-se considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens

em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

No interior dessas propostas, as ideias de avaliação formativa nos mostram, conforme descrito abaixo, os procedimentos que devem ser utilizados pelos educadores para adequar a ação pedagógica aos progressos e necessidades de aprendizagem dos educandos.

- *Considerar a aprendizagem um amplo processo, em que o educando reestrutura seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas.*
- *Buscar estratégias e sequências didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos educandos.*
- *Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do educando; compreender como ele aprende, identificar suas representações mentais e as estratégias que utiliza para resolver uma situação de aprendizagem.*
- *Interpretar os erros não como deficiências pessoais, mas como manifestação de um processo de construção. A construção do conhecimento supõe a superação dos erros, por um processo sucessivo de revisões críticas. Considerar os erros objetos de estudos, uma vez que eles revelam as representações e estratégias dos educandos.*
- *Diagnosticar as dificuldades dos educandos e ajudá-los a superá-las.*
- *Evidenciar aspectos de êxito nas aprendizagens.*

Além disso, a orientação quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem é de fundamental importância, visto

que a mesma pode diagnosticar no processo de ensino e aprendizagem os caminhos a serem percorridos.

Assim, é fundamental que o professor entenda a avaliação como um recurso que serve para orientar o planejamento e replanejamento do seu percurso educativo. Portanto, as reflexões sobre as relações de ensino e aprendizagem na Educação de Adultos deve-se levar em consideração alguns elementos do processo educativo, por exemplo: a formação do professor e suas concepções acerca da educação de adultos, o espaço onde acontece tal significação - a sala de aula - e principalmente o perfil social, econômico e cultural desses sujeitos.

Reflexão-Ação

1. Com suas palavras escreva o que é avaliação.
2. Comente as citações a seguir:

“Aprender não é a mesma coisa que copiar que repetir aquilo que foi ensinado.”

“A avaliação, nessa perspectiva, é um meio e não um fim em si mesmo.”

3. Escreva uma breve resenha dessa unidade articulando as relações de ensino e aprendizagem em Educação de Adultos com as questões curriculares e de avaliação mencionadas nesse estudo.

4.3 Estratégias Didático-Pedagógicas de Mediação na Educação de Adultos

Após tecer análises sob a ótica das especificidades da Educação de Adultos faz-se necessário discutir algumas estratégias de mediação pedagógica. Atualmente, muitos educadores e secretarias preocupadas com a situação pedagógica em que se encontram inúmeros educandos e educadores da Educação de Adultos.

Como já anunciado esses adultos têm sido submetidos a um currículo adverso às suas especificidades históricas e culturais. Isso se dá, em grande parte, pela predominância de propostas curriculares baseadas na fragmentação do conhecimento, numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Essa condição contrapõe o que se defende na educação que se pretenda emancipadora, pois, “é na participação ativa e na apropriação do mundo que se origina a individualidade concreta, o homem social universal” (Ross, 2000, p. 14) e denuncia uma lógica arraigada na escola firmada pela prática conteudista. Na medida em que se expropria desses sujeitos todas as possibilidades de manifestação explícitas na prática do diálogo, se estabelece também um ciclo de dependência e submissão em relação às pessoas que os cercam.

Esse tipo de prática sem o objetivo da emancipação reforça a ideia de incapacitados. As condições limitantes desses supostos contextos de aprendizagem convertem-se em impeditivos ao propósito da aprendizagem. A necessidade da bengala intelectual torna-se uma realidade, nesse caso, o professor que pergunta e

responde ao mesmo tempo, porque, no seu entendimento, os educandos têm dificuldades para pensar, portanto, assume a função de bengala intelectual e expropria desses sujeitos o direito ao diálogo.

É nesse contexto que se propõe repensar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação expressas nos currículos desenvolvidos na Educação de Adultos. Há muito as teorias psicológicas nos ensinam que as pessoas têm ritmos e formas diferenciadas para aprender, então, por que insistimos na linearidade?

Uma análise mais criteriosa e democráticas nas teorias que discutem a Educação de Adultos desde seus intentos iniciais, dão conta de mostrar e reafirmar que é preciso considerar:

[...] a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem.
(Barbosa, 2004, p. 104-105)

É fato que alguns dos problemas históricos vivenciados na educação é proveniente de uma organização escolar e curricular a qual segundo análise de Arroyo (2004) separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares.

Diante da especificidade da demanda da Educação de Adultos esse fator se torna mais agravante quando as vivências culturais e sociais dos adultos são ignoradas articulando a isso a imposição de propostas curriculares com a mesma lógica infantil destinada à demanda da educação regular. Nesse contexto, o

óbvio, o comum é ressaltado ao invés de ser rompido e transformado.

O fato é que há algum tempo temos diversos apontamentos de como aprimorar o currículo de modo a atender a especificidade da Educação de Adultos. Paulo Freire, nos ensinou como podemos valorizar os sujeitos, suas experiências e, ao mesmo tempo implementar um modelo curricular consoante às demandas do povo.

Na medida em que a conversa, as histórias de vida se revelavam no diálogo, Freire levantava o universo vocabular. De “posse” desse universo não apenas vocabular, mas de conhecimentos que precisava ser elaborado, Freire pontuava os temas e as palavras geradoras. Essas palavras eram, então, tomadas como referência para o processo de alfabetização consciente. Todo o processo da prática freireana expressava-se:

a) Levantamento do Universo Vocabular (Roda de Cultura);

b) Temas Geradores e escolha de Palavras Geradoras –

Identificar, a partir dos apontamentos obtidos na roda de cultura, os Temas Geradores e escolher as Palavras Geradoras;

c) Criação de situações existenciais típicas do grupo (gravuras, documentários) - reflexões acerca das condições existenciais – subjetivas e objetivas – considerando as relações Políticas, Sociais e Econômicas, buscando a conscientização do POVO;

d) Elaboração de fichas roteiro e Leitura (Desenho ou palavras) com a decomposição das famílias fonêmicas (sílabas).

A proposta de Freire, tomada a partir de um contexto mais atual pode ser equiparada a um processo pedagógico que tenha

como base a metodologia dialética, nesse sentido não aplicada somente a alfabetização como proposto inicialmente, mas a qualquer prática educativa, pois a dialética contida nessa metodologia pressupõe um movimento que se origina da prática social e amplia-se para conceitos mais elaborados, conforme exemplificaremos abaixo:

→ **Prática social inicial** – jogar lixo na rua.

→ **Problematização** – Como o lixo que eu jogo prejudica o meio ambiente? Prejudica a minha vida?

→ **Instrumentalização** – O educador junto ao educando busca no conhecimento elaborado as explicações para os questionamentos.

→ **Catarse** – A partir das reflexões acerca da prática inicial articulando-se ao conhecimento elaborado, ocorre então, a tomada de consciência. Ah! Eu também contribuo para os danos ao meio ambiente, à minha vida e à vida de meus vizinhos?

→ **Prática transformada** – Após a tomada de consciência o educando poderá até continuar a jogar o lixo na rua, mas consciente dos danos que está provocando ou poderá apresentar uma nova prática uma prática transformada e, nesse caso, ecologicamente correta.

Com o fim de continuar as reflexões acerca de como podemos encaminhar o trabalho pedagógico em EJA mesmo quando temos que seguir um currículo prescrito, cito uma outra prática baseada na problematização.

Reforçamos a importância de se propiciar um ensino dialógico que se pautar na conscientização de seu valor, da importância de ser e estar nesse mundo.

Um processo de conscientização que caminhe em defesa da libertação, que tenha claro que para libertar-se das condições de opressão pressupõe ter conhecimento, um conhecimento sistematizado que não está disponível em todos os espaços senão na escola.

Reflexão-Ação

1. A partir dos conhecimentos adquiridos no estudo dessa unidade, elabore um Plano de Aula seguindo a metodologia problematizadora citada no exemplo do texto:

- Prática social inicial:
- Problematização:
- Instrumentalização:
- Catarse:
- Prática transformada (avaliação):

*Metodologia da
Organização da
Unidade
Didática Freireana*

5

5 Metodologia da Organização da Unidade Didática Freireana⁸

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 43)

5.1 Elaboração de Unidades Didáticas na Organização do Trabalho Pedagógico com Temas Geradores

Educando o Olhar para Ver o Espaço da Escola

Considerar a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados. (Penin, 2009)

Sendo assim, os educandos necessitam que os encaminhamentos pedagógicos organizados conforme a realidade temporal destes sujeitos, que possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas ao processo

⁸ BARBOZA, Liane Maria Vargas; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 5”. UFPR/CIPEAD, 2010.

educacional e devem ser consideradas. Como afirmava Freire (1996, p. 30) “ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos”.

O professor deve tomar conhecimento do ambiente educacional em que desenvolverá seu projeto de intervenção, buscando situar-se e informar-se sobre aspectos pedagógicos e didaticamente significativos. Para tanto precisa viver o espaço da instituição escola, principalmente o cotidiano do grupo de onde irá atuar.

Para tanto é preciso pensar profissão e personalidade, sendo que a última palavra é composta de pessoa e tempo. Não devemos considerar somente o tempo Chronos, o que pode ser medido, mas o tempo Kairós, o que pode ser sentido, o tempo da oportunidade, do saber fazer a hora, o momento, o encaminhamento da situação pedagógica. (Haracemiv, 2002)

Muitas vezes não damos conta do significado das nossas ações, portanto olhar é preciso, mas ele deve ser ampliado de um vê epistemológico. Essa forma de ver é composta de diferentes olhares sobre a realidade. Cada um com que pode e tem vê o mundo, e de nada adianta conceitos prontos e memorizados, se a expressão do sujeito não for o visto e sentido por ele. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. (Freire, 1996)

5.2 Planejando a Ação

PLANEJAR é um momento de reflexão sobre a ação, é um momento de PENSAR, para melhor AGIR. (Carneiro, 2007)

O planejamento é um processo no qual devemos levar em consideração a realidade concreta, na qual queremos intervir com a intenção de transformar de modo que venha atender a demanda

da escola ou da comunidade. Para isto, é preciso ter uma visão crítica da realidade sociocultural em que o trabalho será desenvolvido.

Então faz-se necessário desenvolver o planejamento levando-se em consideração o conhecimento análise do vivido, ou seja, vivencia-se a "ação-reflexão-ação" avaliando cada atividade executada, refletindo sobre seus avanços e entraves, visando melhorar a próxima ação, evitando os mesmos erros e dando um passo à frente na construção de uma educação mais libertadora e séria. (Freire, 1996)

Sendo assim, o nosso olhar deve tomar duas direções, uma para a comunidade escolar e a outra para nós mesmos. Como diretrizes para a organização do planejamento temos as ações de: planejar, agir, registrar e refletir. Dessa forma, as observações realizadas devem possibilitar uma melhor visão e percepção dos temas, conteúdos e experiências vivenciados e/ou demandadas nos espaços a serem estudados. Dessa forma, o planejamento deve ser construído conforme os dados levantados da realidade.

Quais são as situações-problemas que podem ser investigadas no espaço escolar e na sua comunidade escolar?

5.3 Observação e Diagnóstico Subsidiando o Planejamento

A construção da teoria se dá na medida em que conseguimos ler o que vemos e vivemos analisando nossas intenções frente a todo esse processo. Para tanto deve o educador ter o apoio nas discussões teóricas junto aos pares de professores, problematizadoras do fazer docente. Dessa forma a teoria é construída a partir do nosso fazer contínuo, ao longo da vida, pelas experiências e vivências no *habitus* da escola.

Nessa etapa o objetivo do fazer pedagógico é a observação, diagnose e registro das situações teórico-práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas junto aos locais de atuação.

A construção do documento elaborado pela tessitura do pensar-fazer, reflexão-ação, será o plano de ação pedagógica, que terá como construtos os registros da observação e diagnose, que deve se desenvolver em parceria com a comunidade escolar (professor regente de classe, Equipe Técnica Pedagógica e Administrativa), contendo os seguintes elementos:

- leituras das teorias de base sobre o tema selecionado para a intervenção de docência;
- definição dos objetivos;
- seleção dos conteúdos;
- estratégias de ensino e recursos didáticos;
- avaliação do processo ensino e aprendizagem.

5.4 Intervenção Pedagógica

Um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica da ação-reflexão que buscam a verdade e tende a transformação e ao crescimento: eis a educação que deve estar em tudo. (Gandin, 1999)

Essa etapa do trabalho é a mais esperada e idealizada por todos os envolvidos no processo de formação pelo professor pesquisador. Em outras palavras, a intervenção se dá na medida em que há interação entre todos os envolvidos, agindo e repensando a ação coletivamente, em busca da **trans-forma-ação**. (Haracemiv, 2002)

Você deve estar estranhando a grafia da palavra, mas há uma intenção nessa forma de escrever. *Trans* é um prefixo grego que significa posição contrária no espaço. Na dialética a categoria contradição é posta quando se considera os diferentes modos de *ser* e de *estar* no mundo, visto por vários olhares e também sujeitos. *Forma*, significa espaços, maneiras, métodos ou procedimentos.

Assim sendo, para que haja transformação pedagógica é preciso ver, pensar, planejar e agir diferente, superando os obstáculos identificados na prática docente vivida, refletida, na sala de aula onde as coisas foram acontecendo, que possibilitou traçar a identidade nas interfaces de muitos olhares. Considera a intervenção com um determinado conteúdo de saber como objetivo primeiro do processo didático, professor e educando ressignificam seus papéis.

Nessa relação ambos são os sujeitos participantes de um processo ativo e interativo de construção de significados. O trabalho pedagógico de intervenção é coletivo entre a Escola e a Universidade, com compromisso de todos, objetivando uma aprendizagem crítica e significativa, tanto do educando quanto do próprio professor "pois não há docência sem discência". (Freire, 1996)

A intervenção ocorrerá com base nas leituras, observações, registros e planos construídos nesse período, portanto não estaremos com posturas de quem sabe e nem de quem está improvisando, mas de profissionais que tem autonomia, discernimento, rigorosidade metódica e saberes necessários à prática educativa. (Freire, 1996)

5.5 Planejamento da Ação Docente

Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal. (Gandin, 1999)

Tomando como referência a fala do autor, a ação de planejar exige o conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar. Para tanto você já está inserido no espaço da escola observando, diagnosticando e conhecendo a rotina pedagógica da escola.

A partir dessa etapa que você irá estabelecer os objetivos que quer alcançar. Em seguida, definirá as estratégias ou caminhos para atingir os objetivos traçados, bem como as atividades que serão desenvolvidas, os prazos e os partícipes que estarão comprometidos com o planejamento. Esses passos são fundamentais para a construção de um planejamento estratégico, visando contribuir de forma significativa na prática docente, sua formação inicial e a continuada dos educadores.

Organizando os dados levantados, analisando-os e interpretando-os em relatórios diagnósticos, com vistas ao planejamento do projeto de prática de docência, ato de planejar se caracteriza como um posicionamento consciente político-pedagógico diante de uma realidade que precisa ser repensada, com ações bem planejadas.

Portanto, a elaboração do plano de docência, inicia quando se planeja as atividades, a partir dos resultados da fase de observação e diagnóstico da escola. Só então será possível desenvolver as atividades previstas e avaliar os processos metodológicos e os resultados de sua atuação como docente.

5.6 Planejando a Intervenção Pedagógica-Situação de Aula⁹

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola (Nome e Endereço da escola):

Turma:

Turno:

Professor(a) Regente:

Perfil da turma:

TEMA A SER DESENVOLVIDO: o professor pesquisador precisa selecionar o tema que irá estudar. O tema poderá abordar as diversas áreas do conhecimento da Educação de Adultos, e deve estar articulado com a realidade da escola. O título deve ser claro, conciso, explicativo, coerente com o conteúdo e objetivos do plano de trabalho da regente, para possibilitar e garantir a identificação da temática a ser abordada com o perfil e demanda da turma, nível de aprendizagem dos educandos.

JUSTIFICATIVA DO TEMA DE ESTUDO: consiste na apresentação clara e objetiva das razões teórico-práticas que justificam o desenvolvimento do tema para a turma. Deve indicar a relevância dos conteúdos a serem abordados, assim como a explicitação fundamentada que justifica o estudo do tema, para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos educandos.

PROBLEMATIZAÇÃO: o trabalho docente deve se iniciar com uma situação que gere dúvida ou que nos intrigue, a qual é denominada "situação problema". Esta se origina a partir da definição da situação a ser discutida, investigada e solucionada. Desta forma o problema pode ser caracterizado/formulado através de uma "questão norteadora", o que facilita direcionar a sua objetivação.

⁹ Texto adaptado do Roteiro do Projeto Intervenção do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED-PR (2007).

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICO: os objetivos devem indicar o intuito das atividades a serem realizadas, esclarecendo os fins que pretendem ser atingidos com a intervenção, o objetivo característica de ser único geral possui uma dimensão ampla, com a de ser atingido. Os objetivos específicos assumem uma dimensão mais restrita, assumindo uma temporalidade mais imediata, a aula, e delimitam as ações complementares para o alcance do objetivo geral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: definido o tema, o professor pesquisador deve proceder à revisão bibliográfica, relacionada à temática em questão, a fim de aprofundar e fundamentar o seu trabalho pedagógico. Para tanto, deve procurar literatura relevante e atualizada com vistas a buscar compreender o tema e, também, o que já foi produzido de material didático na área a ser trabalhada. Atentar aqui para as citações utilizadas no decorrer da fundamentação teórica, as quais devem ser apresentadas de acordo com a normalização oficial, tomando o cuidado com a questão dos direitos autorais.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: este item deve materializar os desdobramentos do trabalho de aprofundamento teórico-prático do professor pesquisador, no que diz respeito às ações a serem desenvolvidas na sala de aula. Desta forma, você deve especificar a abrangência dessas ações, os sujeitos envolvidos, o local e demais informações pertinentes às ações de docência. Os materiais didático-pedagógicos, podem ficar na escola para serem utilizados pelo professor regente em situações ensino e aprendizagem as quais devem, pela sua natureza, ser planejadas, acompanhadas e avaliadas, considerando prioritariamente os sujeitos da escola a que o material deve atingir. Lembramos que para a elaboração do material pedagógico em questão, é essencial que o tenha prioritariamente fundamentação na área de ensino da educação de

adultos, para que ao aprofundar a teoria consiga realizar os devidos recortes no conteúdo, aporte metodológico.

Para que a implementação alcance resultados significativos será necessária uma estreita integração entre o pesquisador, professor regente, educando, bem como Direção, Equipe Pedagógica, Técnico-Administrativa, da escola pesquisada, a fim de que as ações pensadas e planejadas cumpram o seu objetivo. Esta integração deve ser fundamentada no diálogo, no compromisso coletivo e na corresponsabilidade, para que a atuação do professor pesquisador possa contagiar seus pares e, desta forma, possa consolidar-se como profissional. Podem também ser desenvolvidas como atividades de prática de docência, na escola desde que pedagogicamente justificáveis no contexto das circunstâncias, com carga horária prevista no plano da disciplina, as seguintes modalidades:

- reuniões, em horário diferente das aulas ordinárias e podendo atingir várias turmas da Educação de Adultos;
- projetos didáticos especiais, como atividades programadas de clubes escolares, semana de estudos temáticos, encontros de reflexão e debates, oficinas pedagógicas;
- recuperação de educandos, como atividade docente unitária e curricularmente contextualizada, isto é, que possa ser realizada como projeto pedagógico articulado - e não apenas como simples sequência de intervenções didáticas ocasionais em torno de conteúdos justapostos.

CRONOGRAMA DAS AÇÕES DOCENTES: no cronograma deve estar definido o tempo necessário para execução das ações docentes, considerando os períodos de observação, diagnóstico, planejamento, intervenção, avaliação e elaboração do relatório final. Deve-se estimar de modo viável o início e término de cada atividade, considerando-se os períodos/tempo para o desenvolvimento de todas as ações planejadas para o estágio.

REFERÊNCIAS: as referências devem atender as normas para elaboração de trabalhos científicos, que permitirá à consulta as fontes de informação e autores estudados na elaboração da fundamentação teórica utilizada na elaboração do plano de intervenção.

AVALIANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO: a avaliação implica trabalho em parcerias, reorganização daquilo que, num resultado primeiro, apresentou-se de forma desfavorável, não atendendo plenamente aos objetivos traçados. E isso indica empenho, engajamento (Hoffmann, 2003).

A avaliação da ação pedagógica de intervenção deve apresentar as possibilidades que o processo, vivido no interior da escola, efetivamente proporcionou na formação humana e aprendizagem.

Esse processo inicia, acompanha e realimenta planejamento, entendido como a essência da ação escolar, que materializa o currículo na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e que investiga, acompanha, intervém, portanto, respeita o processo de construção de conhecimento e torna, assim, a escola, espaço privilegiado de aprendizagem para todos que dela participam: a comunidade escolar – população do entorno da escola, os familiares, estudantes e profissionais que atuam na escola. Ao ter espaço aberto para a comunicação dos resultados, todos passam se assumir-construtor de ideias, ouvinte e processador das mesmas, de forma desenvolver autoconfiança e autonomia do grupo.

A comunicação do pensar exige elaboração de argumentos e justificações consistentes, sendo nesse momento que a avaliação da aprendizagem desvelamento de possíveis incompreensões e/ou inconsistência de justificações. Assim, se constitui a avaliação como aprendizagem, sendo necessários que sejam analisados objetivos do plano de ensino.

Para avaliar a intervenção pedagógica é preciso analisar os contextos, de forma a se aproximar as atividades propostas em sala e não se adequar somente aos conteúdos. Além disso, é necessário que sejam analisados, para adequações, os graus de complexidade de dificuldades dos educandos, para que haja clareza na indicação dos critérios de avaliação, para que educando e educadores saibam o que está sendo proposto.

A avaliação não está isolada do contexto social, institucional do qual o professor participa de modo que de instrumentos e procedimentos de avaliação. Avaliar é identificar as aprendizagens dos educandos e, também, e o que necessita mudar na prática de ensino do professor para promover aprendizagem em sua ação pedagógica.

SOCIALIZANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS PELA PESQUISA: a socialização do saber promove novos saberes, pois a existe troca de informações e comunicação. Esta socialização poderá ser realizada por meio de artigos científicos, divulgação em sites, apresentação em eventos e congressos, grupos de pesquisa, redes de divulgação científica.

Com a divulgação da pesquisa, muitos professores pesquisadores, poderão utilizá-la como base para suas investigações. Para tanto, é necessário que a linguagem seja adequada ao público-alvo. Assim, vamos publicar todo material produzido por vocês nesse espaço do Círculo de Diálogo.

Referências

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Papyrus, 2003.

ANGOLA. *Instituto Nacional de Estatística*. Anuário de Estatísticas Sociais 2017-2022. INE, Luanda-Angola, 2024. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/detalhes/MzczMzA%3D> Acesso em: 01 de agosto de 2025.

ANGOLA. *Instituto Nacional de Estatística*. Indicadores de Emprego e Desemprego: inquérito ao emprego em Angola/maio 2025. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/detalhes/NDIzNDY%3D#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estat%C3%ADstica,face%20a%20mercado%20de%20trabalho>. Acesso em: 01 de agosto de 2025.

ARROYO, M. G. *Imagens Quebradas*: trajetórias e tempos de educandos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *In.: Revista Alfabetização e Cidadania* Nº11/RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Abril, 2001.

BARBOZA, L. M. V.; HARACEMIV, S. M. C. Metodologia da Pesquisa-Ação. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 5”. UFPR/CIPEAD, 2010.

BRASIL. *Brasil Alfabetizado*: experiências de avaliação dos parceiros. Orgs.: Jorge Luiz Teles, Mônica de Castro Mariano Carneiro. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

HARACEMIV, S. M. C. *O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido*. 2002. Tese de Doutorado em Educação. PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 181 fls.

HARACEMIV, S. M. C. [et al...] *Documento de Avaliação dos Livros Didáticos do Estado do Paraná*. Parceria UFPR e SEED-PR, 2008.

HOFFMANN, J. *Avaliação: um olhar sensível e reflexivo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JÚNIOR, A. J. *Formação docente em Angola (2001 - 2015): currículo e política de formação de professores para o ensino de jovens e adultos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEMBELE, G. L. *As Políticas de Alfabetização para a Educação de Adultos no Contexto Pós-independência em Angola*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2022.

ROSS, P. R. *Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. São Paulo. Tese de Doutorado, 2000.

ROSS, P. R.; BERGONSI, S. S. S. *Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho*. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 3”. UFPR/CIPEAD, 2009.

SANTOS, N. M. F. dos. *Mulheres de Negócio: uma análise sobre o papel das empresárias e empreendedoras no contexto angolano no período pós-guerra civil (2002-2024)*. *Journal of Media Critiques*. Brazil, V. 11, n. 28, p. 01-17, 2025. Disponível em: <https://www.journalmediacritiques.com/index.php/jmc/article/view/321>. Acesso 01 de agosto de 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SOEK, A. M. *Aspectos contributivos do manual do livro didático do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: (Dissertação de Mestrado), 2009.

SOEK, A. M.; CIRINO, R. B.; HARACEMIV, S. M. C. *Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2010. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo 4”. UFPR/CIPEAD, 2010

SOEK, A. M... [et al.] *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/CIPEAD, 2009. Material Didático publicado originalmente para o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Módulo II” em 2009.

SUMBO, H. B. *Políticas de educação de adultos em Angola: uma leitura a partir dos documentos políticos. A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas atuais 2*, 2023. Disponível em: «

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/politicas-de-educacao-de-adultos-em-angola-uma-leitura-a-partir-dos-documentos-politicos-2>». Acesso em: 09 de jul. de 2025.

TCHITETELE, F. *Alfabetização de adultos no mundo rural em Angola o caso do município de Caluquembe - Cola*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade). Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, Lisboa/PT.

ZAU, F. *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

Formato

14 x 21 cm

Tipologia

Calibri e Monotype Corsiva