

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Sabrina Corvalho de Almeida

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: _____

ORIENTADOR(A): Antonia Pinheiro

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Maria Elvira Nogueira Souza

Nota: 9,0

Considerações:

A aluna mostra sensibilidade e comprometimento com o tema que ela se propôs a desenvolver. Tema relevante pelo conhecimento que traz sobre uma modalidade de ensino que ainda é vista com certas reservas.

Em relação ao conteúdo, os aspectos que a aluna traz sobre família não esclarecem que relações ela quis fazer entre famílias e alunos do EJA.

Em relação à forma, faltou fazer uma revisão ortográfica e de pontuação, a começar pelo título.

Desejo a Sabrina muitas felicidades em sua vida profissional e que ela continue sendo guerreira e militante em favor dos oprimidos.

DATA: _____

Assinatura: Maria Elvira Nogueira Souza

Cara Janaina,

Envio, a seguir, minhas considerações sobre a monografia da aluna Sabrina:

O tema escolhido para a monografia da aluna Sabrina Carvalho de Almeida "Por uma Pedagogia da Convivência" é fonte inesgotável de pesquisa, considerando-se, especialmente, importância das contribuições de Paulo Freire e seguidores, comprometidos em desarranjar regras cristalizadas p/ possibilitar a transformação da nossa realidade.

Entretanto, apesar de Sabrina demonstrar interesse pelo tema, observei que há asserções sem fonte e imprecisões relativas a ortografia/ digitação.

Confiro a nota 7,0 esperando que Sabrina faça os ajustes e prossiga em suas investigações.

Obs.: Confirme o recebimento.

Abs,
Tunica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

?

“POR UMA PEDAGÓGICA DA CONVIVÊNCIA”

Sabrina Carvalho de Almeida

Rio de Janeiro - RJ

Setembro, 2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

“POR UMA PEDAGÓGICA DA CONVIVÊNCIA”

Sabrina Carvalho de Almeida

Trabalho de Conclusão de Curso da graduação apresentada ao Curso de Pedagogia da Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Pedagogia
Orientadora: Profª. Antonia Pincano

Rio de Janeiro
2010

AGRADECIMENTOS

Considero esta monografia como resultado de uma caminhada em minha vida. E hoje em particular, agradeço algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

- À Deus, por me permitir lutar pelos meus ideais e apoiar nos momentos difíceis;
- À minha orientadora, Pro^{fa} Antonia Pincano, pela orientação desse trabalho e não me deixar desistir;
- Às professoras Ângela Maria e Maria Elena, que sempre incentiva e ampliava nossos olhares como educadores;
- À minha irmã Fabiana, pela paciência;
- Aos meus pais, por fazerem parte da minha vida e algumas vezes serem contrárias as minhas escolhas;
- Ao meu irmão Leandro, que me apoiava indiretamente me ligando todo dia;
- Ao Padre Medoro, pelos conselhos;
- Ao Pré-vestibular Martin Luther King, onde me tornei uma educadora consciente quanto ao desafio da educação básica e superior;
- Às amigas que fiz durante anos na universidade, com as quais compartilhei momentos felizes e tristes, e enfrentamos juntos obstáculos:
- ...Ana Caroline Santana, por estar sempre próxima me apoiando nos momentos mais difíceis;
- ...Caren Regis, que demonstra muita segurança para animar os amigos;
- ...Elizabeth Ramos, que com seu jeito despreocupado proporcionou momentos de alegria, e tornou-se “minha filhinha”;
- ...Juliana Magalhães, por todo incentivo que me oferece;
- Ao meu amigo filósofo Renato, pelas conversas;
- Ao meu amigo da universidade Júlio César Nunes do Couto, pelas palavras ditas quando eu transparecia uma suposta calma interna;
- À Anna Christina Duarte Valle, pelo apoio ao me dar a oportunidade de sair cedo do trabalho para estudar;

Aos meus amigos do Movimento Estudantil de Pedagogia, pela oportunidade de
~~lutamos juntos por uma universidade e o ensino público de qualidade;~~

Ao Programa Conexões de Saberes, por ampliar e incentivar na minha formação como pesquisadora, e ter a oportunidade de conhecer colegas de diferentes graduações e poder auxiliar na construção do Fórum de Estudantes de Origem Popular, onde lutamos pela permanência com qualidade na universidade pública;

Aos meus amigos de Valença, pelos momentos de diversão e distração;

Ao meu colégio Instituto de Educação Dep. Luiz Pinto, por me incentivar em todo o processo da escolha da minha profissional.

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso...

... à Deus pois creio naquele que me fortalece, pois sem Ele eu nada sou;

... à todos que me apoiaram e acreditaram em mim, pois sem eles não criaria forças para enfrentar os obstáculos;

... à todos meus alunos do pré e pessoas que acreditam ser possível entrar e permanecer na universidade pública, apesar das dificuldades;

... à minha orientadora, a minha irmã e aos meus amigos pelo incentivo.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem, de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos historicamente constitui-se pela necessidade em enquadrar a educação às demandas do mercado de trabalho, sendo implementado o sistema de ensino em curto prazo, seja presencial ou à distância, ou mesmo por meios de exames para minimizar o aumento de indivíduos fora da idade escolar. Segundo Constituição Federal (1988) o acesso à educação é um direito subjetivo e obrigatório no Ensino Fundamental, mas ainda torna-se um desafio garantir este direito, já que há um índice de 42,7% de evasão na EJA. Há diversos motivos que conduzem a evasão, entre eles estão às práticas pedagógicas. Além disso, a existência de turmas heterogêneas exige mudanças destas práticas, em que cotidianamente lidamos com relações conflituosas. A partir disso, este trabalho pretende discorrer a contribuição de uma pedagogia em que a convivência social e a dialógica estão ao redor do processo do conhecimento, fazendo o docente refletir sua prática. Primeiramente, conheceremos historicamente a EJA a partir das legislações, logo depois, perceberemos algumas consequências da aplicação das políticas voltadas para este ensino. E discutiremos a questão da convivência, a partir dos valores familiares e da escola, como parte da socialização e o processo educativo. Prosseguiremos repensando a metodologia e o cuidado com os conteúdos programáticos para tornar o discente integrante do próprio processo de formação, e por fim, há algumas possíveis conclusões que sugere a continuidade de trabalho com outras pesquisas ao entorno da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras Chaves: Convivência. Diálogo. Educação de Jovens e Adultos. Família.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Breve histórico da legislação da EJA no Brasil.....	11
3. Reflexo das políticas educacionais ao cotidiano escolar.....	16
4. Pedagogia da Convivência	
4. Convivência Social.....	19
4.1. Aprendendo com a família.....	21
4.2. A escola, caminhando para uma pedagogia da convivência?.....	25
5. No ensino...	
5.1. A importância da dialógica ao ensino-aprendizagem.....	28
6. Considerações finais.....	34
7. Referências Bibliográficas.....	36

1. Introdução

O desenvolvimento desta monografia foi impulsionado pelo acompanhamento da aprendizagem de um adulto (M), próximo ao meu convívio social que retomou aos estudos, e o interesse pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao assistir a disciplina no segundo semestre de 2007.

Como outros discentes participantes da modalidade de EJA, o adulto M não tivera a oportunidade de finalizar seus estudos, abandonando a escola quando estava no 3º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, para trabalhar no campo e auxiliar no sustento da família. Ao migrar para o meio urbano para casar e constituir sua própria família, M sentiu a vontade de retornar os estudos, mas tendo os filhos menores de idade o impedia, pois precisa de tempo disponível para dar a atenção necessária na educação e cuidados com os mesmos.

Quando M desejava aprender cursos manuais como costura ou culinária com a intenção de profissionalizar-se nessas áreas, mas M encontrou uma nova fronteira em sua vida que era ter a escolarização mínima para frequentar os cursos, neste caso o Ensino Fundamental Completo. E a vontade em realizar o curso, impulsionou M a retornar à escola.

Há um ano e meio frequentando a escola, M começou a apresentar dificuldades em realizar atividades escolares. Isso motivou a produção deste trabalho acadêmico que traz algumas questões do cotidiano escolar importantes à repensar a prática docente. Portanto, conduziu à indagação como: Por que os docentes não percebiam os interesses dos discentes? Por que eles não encontravam outra forma de ensinar que não fragmentasse o conhecimento? A EJA possui turmas diversificadas, como minimizar o conflito entre os indivíduos para favorecer a aprendizagem?

Retiramos das indagações acima algumas categorias fundamentais a reflexão deste trabalho acadêmico como a convivência e a importância da dialógica no processo de ensino-aprendizagem. Isso tornar-se relevante ao docente repensar sua prática e a nossa sociedade atentar-se aos aspectos sociais que interferem no processo de ensino dos jovens e adultos e na construção da identidade social dos mesmos.

Portanto, esta produção monográfica é uma pesquisa qualitativa da qual se observa situações pontuais no cotidiano escolar para pensar amplamente as categorias citadas no parágrafo acima. Assim partimos do olhar de M sobre o ensino numa escola pública do Município do Rio de Janeiro, tendo como instrumentos para direcionar o

estudo teórico desta pesquisa: os relatos de M, pesquisa bibliográfica, observações livres (anotação de campo) e entrevista livre ao coordenador pedagógico.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 1994:22)

Como bases teóricas, conheceremos o processo histórico da modalidade da EJA e as leis voltadas para a mesma, refletiremos os valores familiares e da escola na construção da convivência escolar, e entenderemos a importância da dialógica no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, no primeiro capítulo focalizamos a história da EJA ao conhecer a criação da modalidade, as leis voltadas ao ensino de jovens e adultos e os investimentos financeiros. Enquanto, o segundo capítulo reflete a efetividade das políticas educativas no processo de ensino dos jovens e adultos e na formação docente a partir da realidade observada.

No terceiro capítulo percebemos que a diversidade presente em turmas de EJA, apresenta conflitos que exige a convivência social aprendida com valores familiares e no processo educativo escolar. Por fim, o último capítulo nota-se a dialógica como elemento fundamental na relação docente-discente e na construção do conhecimento.

“...reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador... Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato de criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.” (FREIRE, 1992, p.38)

Assim, pretendemos que este trabalho acadêmico contribua a nossa formação docente, ao percebermos como Freire (1992) que estamos envolvidos com o compromisso político, social e epistemológico no processo educativo, os quais conduzem a nossa relação junto ao discente efetivá-lo a participar, criticar e construir o conhecimento a partir do contexto social.

2. Breve histórico da legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No século XVII durante o período colonial, a educação brasileira foi marcada pelo sistema educativo implantado pelos jesuítas, que tinham o intuito de instruir e catequizar os indígenas (Ribeiro, 1998). O sistema educacional, deste período era alheio à realidade da colônia, que priorizava o domínio da língua portuguesa e a cristianização. Houve alterações quanto ao público-alvo sendo especificamente a educação intelectual fornecida aos filhos dos colonos e aos demais colonizados, uma educação voltada ao trabalho manual e a economia colonial.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil se modificou o sistema educacional brasileiro que atendia a necessidade da aristocracia portuguesa, e enquadrava o ensino aos ofícios¹ para ocupações de profissionais de trabalhos manuais. E ao surgir o desenvolvimento da sociedade industrial e urbana, havia a demanda pelo domínio de conhecimento e técnicas de trabalho, o que de certo modo a escola assumiria a funcionalidade de educar para a vida e para a aprendizagem do trabalho.

E a partir da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como política educacional, já que as políticas universalistas e os investimentos na educação priorizavam as pessoas em idade escolar. Outro fator que estimulou esta atenção a EJA foi o elevado índice de analfabetismo no Brasil que o censo alertava neste período.

No ano de 1947, ocorreu o I Congresso de Educação de Adultos que marcou o início das campanhas de promoção à educação aos jovens e adultos. Sendo portanto, algumas reformas educacionais necessárias para ampliar o ensino primário, como por exemplo se tornando público e obrigatório a oferta do ensino, assim como sua oferta a nível médio e técnico.

Neste mesmo período, surgiam algumas instituições² públicas e privadas que pretendiam estimular a oferta de espaços educativos aos trabalhadores/pessoas fora da idade considerada própria ao ensino, onde poderíamos destacar a regulamentação do ensino industrial e secundário. A EJA se atrelava ao ensino profissional e técnico, cuja finalidade estaria além do interesse econômico ao estabelecer diretrizes para a aprendizagem profissional, preparando mão-de-obra qualificada ao mercado.

¹ Eram os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, constando de trabalhos manuais como o ensino agrícola, e raramente havia o estímulo à escrita e a leitura.

² Criou-se o Serviço de Educação de Adultos (1947), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e a UNESCO (1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC (1946).

Quanto aos aspectos legislativos no processo histórico da educação, encontramos que a garantia de direito à educação dependia dos interesses políticos e sociais daqueles que detêm o poder na sociedade como observado na Constituição Imperial de 1824. Essa carta magna reservava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos que fossem considerados livres ou libertos, ou seja, ainda era um direito restrito, que cabia a elite uma escola com a função relacionada à política e ao trabalho intelectual, enquanto o restante da população aprendia pela oralidade e pela obediência, através da violência física ou simbólica.

Historicamente, houveram outras legislações insuficientes às demandas de uma população cujo índice de analfabetismo crescia ao longo dos anos. Podemos encontrar essas legislações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos no Parecer CEB/CNE 11/2000, cujo abaixo realizamos alguns destaques:

- ✓ O Decreto³ nº 7.247 em 1879 reformava o ensino com a criação de cursos com duas horas diárias no verão e três no inverno para contemplar apenas os homens analfabetos, livres ou libertos.
- ✓ A Constituição Republicana de 1891 extrai da Constituição Imperial a gratuidade da instrução. Trata este documento também do exercício do voto que era atribuído aos alfabetizados, o que garantia a manutenção e o direito aqueles que detinham os bens sociais e econômicos. Houve o surgimento dos cursos noturnos de “instrução primária” oferecido por instituição civil.
- ✓ O Decreto nº 16.781/A em 1925, que havendo uma pressão externa à União para estabelecer e difundir o ensino primário com a criação das escolas noturnas, tendo a duração de um ano para os adultos, ela se responsabilizava parcialmente pelo pagamento ao salário dos professores cabendo o restante ao Estado entre as outras atribuições e recursos ao ensino.
- ✓ Na Reforma Campos em 1931, o ensino secundário implementava a seriação e a faixa etária apropriada, mas isso exigia aplicação de exames e provas que avaliassem o processo de ensino e encaminhava o discente para a série adequada a idade. Surge assim o supletivo, e diante disso, neste mesmo período há o art. 80 do decreto nº 1989 que define a realização de seis exames permitindo ao discente prestar os exames do vestibular.

³ In. Coleção de leis do Império do Brasil de 1879. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880.

- ✓ A Constituição de 1934 reconhecia em âmbito nacional, a educação como direito de todos sendo ministrada pela família e o Estado, e o art.150 referente ao Plano Nacional de Educação garantia o princípio de estender o ensino primário integral, gratuito e obrigatório aos adultos. Isso ocorria num contexto que se pensava na educação como papel integrante de um projeto de sociedade democrático.
- ✓ O Plano Nacional de Educação de 1936/1937 não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, neste documento constava o retorno do ensino supletivo, destinado a instruir os jovens e adultos para a profissionalização e a silvicultura, e ainda ordenava a implementação deste ensino nos estabelecimentos industriais e de outros meios com a mesma finalidade;
- ✓ Uma nova Constituição foi outorgada em 1937, nela estava clara a exigência de maior democratização da educação, por outro lado se percebia que a noção e a prática ao direito não era exercido com a oferta de proteção e controle sobre os indivíduos. Tanto que as classes menos favorecidas eram direcionadas a aprender o trabalho manual, e ainda surgia a proibição do exercício do trabalho pelos jovens para efetivar a disciplina e a moral.
- ✓ O Decreto nº 4244, em 1942, garantia a obtenção de certificação ao ginásial sem frequentar o regime da escola convencional, mas isso dependia da realização de exames como da escola de ofícios. No mesmo ano, se cria o Decreto nº4958 para estabelecer o Fundo Nacional do Ensino Primário, que deveria ampliar e melhorar o sistema escolar no país, sendo que a este cabia aos Estados e Municípios realizar através de convênios. Assim, a União se responsabilizava em prestar assistência técnica e financeira, isso se os Estados aplicassem 15% da renda arrecadada com os impostos para o ensino primário, enquanto, ao convênio entre Estados e Municípios, cabia a este último investir 10% dos impostos ao ensino.
- ✓ O Decreto Federal nº19513/45 regulamenta a concessão de auxílio do governo federal com o objetivo de ampliar e desenvolver o ensino primário, sendo o art. 4º inciso 2 relata que 25% do investimento federal deveriam ser aplicados à educação primária aos jovens e adultos analfabetos, no modelo de ensino supletivo.
- ✓ A Lei Orgânica nº 8529 em 1946 reservava um capítulo relatando que o curso primário por meios do ensino supletivo deveria ser realizado no período de dois anos e o mesmo ocorria na educação primária fundamental. Neste mesmo ano o art. 167 inciso II reconhecia a educação como direitos de todos, mas sendo o ensino primário gratuito.

- ✓ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 reconhece como direitos de todos à educação, no entanto, se formava as classes especiais⁴ que atenderia as pessoas fora da idade escolar para adequá-las ao ensino. E as escolas privadas passavam a obter autorização a realizar os exames e certificar os discentes.
- ✓ Na Junta Militar iniciava o incentivo à educação através da Lei nº5400 de 1960, que recrutava os militares analfabetos a se alfabetizarem, garantindo isso através do art.1º que obrigava a alfabetização.
- ✓ A Constituição de 1967 destacava que os estudos deveriam ser obrigatórios até quatorze (14) anos, e para isso, o art.170 obrigava as empresas a manterem o ensino primário aos empregados e seus filhos. E a Emenda Constitucional de 1969 vinculava recursos dos municípios a se responsabilizarem pela oferta do ensino fundamental, sendo assim aplicados 20% dos impostos em educação.
- ✓ A Lei nº 5692/71, possui um capítulo específico ao extinguir a escolarização regular para os jovens e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria, oferecendo os cursos de ensino à distancia, por correspondência e outros meios adequados como forma de educar. O art. 25 desta lei resultava na flexibilidade curricular quanto ao número de horas destinado ao aprendizado do discente, e os cursos e os exames eram organizados pelos Conselhos de Educação Estadual.

Diante destas leis percebemos um pouco do processo histórico no ensino de jovens e adultos, quando expôs algumas condições que enfatizam a exclusão à educação, como ocorreu inicialmente na oferta do ensino apenas ao sexo masculino, ou então, se prendendo ao exercício do voto. E nota-se que algumas reformas educativas nos mostram um ensino aligeirado voltado às demandas do mercado. A EJA se constituía no plano educacional ao se difundir ao ensino técnico-profissional, isso a partir do ano de 1971, em que a educação obtém um cunho profissionalizante.

Com pressões políticas para diminuir o índice do analfabetismo conduzem a oferta da educação de jovens e adultos tornando-a políticas educacionais imediatistas. A EJA se constituía de concepções relacionadas ao registro da lei nº 5.692/71, esta recomenda o ensino supletivo aos Estados para atender os jovens e adultos.

“Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de

⁴ Naquele momento, a expressão se aproxima do conceito de classe de aceleração.

aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.”

Assim, o ensino supletivo se apresentava como solução para reajustar a realidade da escola frente às mudanças sociais no país, criando a aplicação de exames periódicos para dar prosseguimento ao ensino, facilitando sua execução. Além disso, o Parecer nº 699/72 nos traz a possibilidade em implantar de cursos controlados pelo Estado, os quais façam o atendimento da população que se encontrava fora da escola, e para isso, usufrui de novas metodologias como o ensino à distância, por correspondência ou outros meios.

Inicialmente a educação para os jovens e adultos era vista apenas no processo de alfabetização e não sua continuidade na escolarização. Segundo Soares (2003), a alfabetização vem a ser a inserção do indivíduo na sociedade através da aquisição do sistema de códigos e habilidades utilizadas para ler e escrever.

Hoje destacamos mudanças na concepção da EJA, não somente na legislação como sua prática, que o Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação inicia denominando a substituição do "Ensino Supletivo" pela "Educação de Jovens e Adultos". Esta noção de ensino supletivo definia quatro funções:

“a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo através de cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado através de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação.” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p.14)

E a nova concepção da EJA vem a ser considerada uma modalidade da educação básica registrada na Lei 9394-96 no Título V, Capítulo II, Seção V, e destinada a atender as pessoas que não tiveram acesso ou continuaram os estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, através de oportunidades educativas apropriadas.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (...)

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Para isso, as oportunidades devem ser iguais no acesso à educação com a oferta seja de meios tradicionais com cursos e exames (parágrafo 1º do art.37), ou então, o poder público deve estimular o acesso e a permanência dos discentes na EJA com ações integradas e complementares (parágrafo 2º do mesmo artigo). E o art. 38 garante a

continuidade dos cursos e exames no sistema de ensino, sendo que ambos precisam atender os referenciais curriculares nacionais e possibilitar o prosseguimento de estudos.

Na nossa Constituição Federal (1988) há a ampliação ao acesso à educação ao ofertá-la gratuita e obrigatoriamente ao ensino fundamental, sendo um direito subjetivo e garantido no art. 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.”

Este acesso ao ensino fundamental é considerado um direito público subjetivo aos jovens e adultos, o que conduz situações jurídicas favorecendo ou não o Poder Público como prestador do serviço, sendo omissor ou cumpridor dos seus deveres. Por isso, exercer o direito ao ensino não só dependerá do próprio sujeito ao usufruí-lo, mas se exige do Estado suas responsabilidades para implementar e garantir a eficácia na educação de qualidade.

Quanto ao investimento à educação, a Lei de Diretrizes de Base nº 9424/96 regulamentou a Emenda 14/96 que não incluía a EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), sendo beneficiados apenas os jovens em idade escolar estudando no modelo presencial e no ensino regular noturno. Esta falta de recursos financeiros destinados a EJA, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas, contribuía no processo de exclusão e reprodução de metodologias inadequadas ao ensino para jovens e adultos.

Atualmente, houve a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, tendo como objetivo promover a redistribuição dos recursos financeiros vinculados à educação, sendo englobada a modalidade da EJA neste ano.

3- Reflexo das políticas educacionais ao cotidiano escolar

A educação escolar de jovens e adultos no Brasil compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos. Embora a Constituição assegure o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, a oferta de serviços de

escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial. (DI PIERRO, 2003:13)

A importância dada à educação e seus investimentos atendem muitas vezes a demanda do mercado de trabalho, que visa em curto tempo formar a mão-de-obra qualificada e especializada, do que educar cidadãos críticos. Na educação de jovens e adultos há medidas político-educativas que pouco garantam a qualidade do ensino, que ainda são insuficientes para tentar a demanda, a qual 10% (14,2 milhões) da população⁵ entre 15 e 64 anos continuam em situação de analfabetismo.

E se olharmos à formação docente atuante na EJA, ressaltaria que antes da implantação das novas diretrizes curriculares no curso de Pedagogia havia a ineficiente política. Isso porque segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁶ em 2005, houve um aumento pouco expressivo nos cursos de graduação em Pedagogia pelo Brasil, apenas 2,45% das instituições de ensino superior possuíam a habilitação para EJA, enquanto 1,59% a formação específica.

Assim, notamos que não existiam investimentos nos cursos de especialização em EJA para melhor preparar os profissionais atuantes nesta área, mas atualmente houve um grande avanço significativa na formação docente com a implementação das diretrizes curriculares em 2007, a qual se espera uma formação plena, contínua e atuante em diversas áreas da educação.

Podemos pensar que isso terá um efeito positivo em longo prazo, mas outras medidas precisam ser conjugadas a ela como a revisão e a avaliação constantes dos cursos à distância ou o supletivo, além da permanência com qualidade do discente. É um dado alarmante na EJA é a evasão, que segundo o IBGE (2007) 42,7% não concluíram o curso, tendo como principais razões 31% a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho e 17% a dificuldade ou a ausência de interesse pelo curso.

A escola ao elaborar e a realizar seu projeto político-pedagógico na EJA, deve deixar claro suas pretensões para garantir a qualidade necessária ao processo de ensino-aprendizagem do discente. Pois é importante “*zelar pela aprendizagem dos alunos deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos em caráter regular.*” (DCN’s para EJA, 2000:41)

⁵ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 2008, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

⁶ www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Diante desta preocupação com a aprendizagem e a continuidade dos estudos dos discentes, observei o processo de ensino-aprendizagem numa escola pública do Rio de Janeiro. E notei inicialmente que a escola desenvolvia o ensino através do supletivo e em seriação no período noturno, no entanto, houve alteração no sistema de ensino aumentando o tempo dos estudos de seis meses para um ano.

Isso prejudicou não somente o planejamento do docente, mas principalmente aqueles discentes que buscam terminar seus estudos em pouco tempo para se inserir no mercado de trabalho devido o nível de escolarização. Por um lado, esta mudança auxiliaria no processo de aprendizagem do discente, que teria um tempo maior para compreender melhor determinado conhecimento e articulá-lo com outros.

Mas a escola infelizmente informou, após um ano do novo sistema de ensino, o retorno do supletivo em seis meses. Isso de certo modo inflige o direito a uma educação de qualidade, ao nos conduz a reavaliar os princípios das diretrizes curriculares nacionais na EJA, que estabelecem a distribuição dos conteúdos curriculares proporcionalmente para oportunizar igualdade de direito.

Com isso, refletimos se o professor estaria preparado para tal situação ao replanejar a seleção dos conteúdos ditos fundamentais para o conhecimento? Talvez seja difícil para alguns docentes realizar tal atividade, pois na escola observada eles faziam dupla jornada de trabalho, em muitas vezes acabam reproduzindo o conhecimento da mesma forma em todas as turmas devido ao cansaço e a falta de tempo para planejar a aula.

Portanto, as escolhas que docente faz sobre os conteúdos e a metodologia utilizada para ensinar tem seus reflexos indiretamente no saber do discente, pois sabemos que todo conhecimento existe alguma ideologia embutida. De certo modo isso demonstra que a educação tem seu papel social, prático, ativo e integrante à convivência social. Tanto que todos educaram em nossa sociedade seja impondo algumas ideias, culturas, entre outros fatos ou trocando conhecimento por meio do respeito ao saber do outro. (PINTO, 1982)

Assim, notamos a importância da formação docente para o desenvolvimento do conhecimento, e destacamos que as turmas da EJA exigem um novo olhar do docente devido a diversidade: geração, culturas e vivências, pois geram conflito. O que conduz o docente a pensar em formas de interagir os discentes. Será que a família participa deste processo educativo?

4. Pedagogia da Convivência

4.1- Convivência social.

Para revitalizar a prática docente, torna-se importante discutir o atual contexto social em que se encontra a escola pública e algumas relações construídas ao entorno do processo educativo do discente, tendo a socialização um componente fundamental neste estudo para se constituir *“como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades”*. (ZANETTI, 2008, p.5)

Numa sociedade dita democrática como a nossa, notamos que ela se compõe por diversos grupos sociais, que se caracterizam por suas concepções políticas e culturais ou semelhantes entre si, mas ainda presenciamos algumas práticas sociais cujo preconceito se exprime de forma intensa.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p.54)

Essas práticas se constroem em nossas interações com o mundo externo (os grupos sociais e os meios culturais) e com o mundo interno (nossa personalidade e concepções pessoais), e se manifestam no que tange as questões de gênero, de etnia, culturais, econômicos entre outros aspectos sociais, que acabam repercutindo no cotidiano escolar.

O contato com os grupos sociais possibilita a *“(...) maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, que chamamos de vínculo”*. (PICHON-RIVIÈRE, 1982: p.24). O vínculo se constrói em determinado tempo e espaços pelo indivíduo, sendo manejável, pois se associa aos papéis, status e a comunicação em nossa sociedade. E Pichon-Rivière (1982) complementa essa concepção relacionando o vínculo às relações de independência e de dependência, as quais se estabelecem os limites entre elas, porque nos criamos em nossas relações sociais sentimento de desconfiança, de culpa, de medo e de representatividade.

Mas neste capítulo, para abordamos o processo de socialização, iremos focar dois dos grupos sociais: a família e a escola, por serem os primeiros grupos, geralmente,

aos quais nos inserimos. Deste modo, percebemos a importância destes grupos, a família, ao contribuir diretamente ou indiretamente na formação de nossa personalidade, e por procurarem estabelecer em nossa vida os valores sociais que nos auxiliam na convivência com o outro. E a escola se destaca por ser um espaço de convivência social, em que a interação e a aprendizagem se entrelaçam através da diversidade sociocultural presentes no cotidiano escolar.

Jares (2006) nos define essa convivência como uma condição de viver consigo e com os outros, por meios das relações sociais, que contém seus respectivos valores subjetivos, os quais estão num determinado contexto social que se entrelaçam em relações conflitantes.

“Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes pólos, que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum significa ameaça à convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade.” (2006:1)

Ao perceber que nossa sociedade se baseia no sistema socioeconômico capitalista, observamos historicamente suas interferências na estrutura familiar tradicional e no processo escolar, e Arruda (1994) nos ratifica isso ao dizer que a sociedade se modifica em ritmo intenso e dinâmico recaindo sobre os grupos sociais.

(...) a mudança social ocorre em ritmo intenso, incidindo sobre o grupo familiar e os seus processos com a entrada da mulher no mercado de trabalho, pais ausentes, influência da moradia..., o declínio do casamento, em função de uma forma de vida mais individualista... (ARRUDA, V. 1994, p.2)

As reflexões anteriores nos dizem sobre mudanças que acabam influenciando diretamente na formação do processo educativo, seja através da família ou/e no espaço escolar. Entendo a noção da família inicialmente pela união temporária entre um casal, seja uma relação heterossexual ou homossexual, tendo em vista que ela se configura em modelos de agrupamentos sociais independentes da relação consanguínea (Aquino e Sayão, 2006).

E ambos os espaços sociais (na família e na escola) possuem seus respectivos papéis sociais que interferem no tipo de convivência definida pelo discente. Até mesmo porque ele se defronta constantemente com as diferenças sociais, tendo assim a possibilidade de construir o respeito aos valores do outro ser ou grupo social.

4.2- Aprendendo com a família.

O fato do discente trazer consigo um conjunto de valores sociais que formaram sua personalidade (Medeiros, 2004). Há transformações conscientes e inconscientes ao interiorizá-los nas experiências vividas, principalmente nas relações intra-familiares.

Jares (2006) diz que aprendemos no contato familiar determinados hábitos de convivência como nosso compromisso social, o modo de nos relacionarmos afetivamente, os hábitos culturais. A família...

É o âmbito inicial de socialização e onde aprendemos os primeiros hábitos de convivência. Daí ser muito importante, e às vezes determinante, nos modelos de convivência que aprendemos. Modelos que flutuam muito em função de distintas variáveis, como o ideal de convivência e de educação dos pais...
(JARES, 2008:1)

Para Roudinesco (2003), a família se reconstruiu em vários modelos, atravessou/atravessar algumas fases no processo histórico-social ao acompanhar/conter alguns valores de nossa sociedade. Com isso, a família teme a perda de valores considerados fundamentais ao processo de formação dos sujeitos pertencentes a ela, já que a sociedade exige mudanças de comportamento para melhor aceitar e incluir os sujeitos.

(...) Do fundo de seu desespero, ela parece em condições de se tornar um lugar de resistência à tribalização orgânica da sociedade globalizada. E provavelmente alcançará isso- sob condição todavia de que saiba manter, como princípio fundador, o equilíbrio entre o um e o múltiplo de que todo sujeito precisa para construir sua identidade.
(p.199)

E a partir da segunda metade do século passado, a família vem se diversificando, onde a família tradicional vista como hierarquizada, organizada em torno do poder do patriarca, tendo uma relação social cada vez mais horizontal, cedeu espaço a uma família em que distribuí igualmente o poder: entre o homem e a mulher, entre pais e filhos...

As estruturas da família tradicional se fixavam nos laços familiares tradicionais baseados na relação matrimonial, na linhagem e na prole, e se compunha por indivíduos de relações consangüíneos (Groppa, 2006). No entanto, essa família sofre fortes influências políticas, econômicas, sociais e culturais, ocasionando alterações nas relações e papéis destinados às pessoas que a compõe.

Durante muitos anos tivemos a figura materna na estrutura familiar com mais influência na formação dos filhos do que a presença paterna, pois a figura paterna priorizava o sustento da família se distanciando do cotidiano familiar e deixando a mãe com a função de educadora. Atualmente, percebemos que as figuras dos pais ora trocam de função, assumem os mesmos papéis, ou então, atribuem suas responsabilidades a terceiros como exemplo destes fatos temos caso das mães solteiras que desempenham a função materna e paterna ao mesmo tempo, ou então, de avôs que educam netos, enquanto os filhos trabalham.

Portanto, notamos essas alterações na composição familiar e seus papéis devido aos tipos de família, que não se restringem mais as relações consangüíneas incluindo assim agregados de forma temporária ou perpétua, ou seja, se entrelaçam por convicções ou interesses semelhantes.

Não nos deteremos ao modelo de família, mas nos visamos analisar as referências das figuras dos pais ao repassarem seus vínculos sociais aos filhos, vínculo estes que estão além das questões biológicas e jurídicas. Podemos dizer que a relação intra-familiar demonstraria as características no âmbito cultural, o qual estaria inserido a construção de algumas normas sociais, da afetividade e do compartilhamento de conhecimento.

A família, como toda instituição social, apresenta aspectos positivos, enquanto núcleo afetivo, de apoio e solidariedade. Mas apresenta, ao lado destes, aspectos negativos, como a imposição normativa através de leis, usos e costumes, que torna-se muitas vezes, elementos de coação social, geradora de conflitos...(PRADO, 1987, p.12).

Groppa (2006) nos retrata que antigamente os pais buscavam a renovação das relações entre os membros da família, fosse de forma afetuosa ou conflituosa, e ainda assim, eles asseguravam perspectivas ao bem-estar a todos, de acordo com anseios presentes. Além disso, eles procuravam preservar os costumes, defendendo assim, a honra, e integrava-os a educação dos filhos para assim obter o sentido de pertencimento familiar. Um exemplo deste sentido é o simples gesto de chamar os parentes pelo grau de parentesco que exerciam, e por este fato, podemos dizer que o nome pessoal não tinha tanta importância.

O vínculo familiar era algo que acompanhava as pessoas vida afóra. Os parentes eram personagens fundamentais da biografia pessoal, já que eles tinham o poder de mudar o curso de uma vida, para o bem ou para o mal. Hoje, são figurantes distantes ou apagados. Já não os reputamos como integrantes ou parte significativas de nossas vidas. (2006:19)

E como ocorrem mudanças na estrutura social com a busca pelo bem-estar através do materialismo e do individualismo, percebemos na citação anterior os referidos efeitos no vínculo familiar. Assim dizemos que a noção de família está se modificando de acordo com o tipo de família e os interesses da mesma. Sayão (2006) retrata a questão dos laços familiares dizendo que até o final de 1950, as famílias eram mais próximas, respeitavam seus membros superando as diferenças e divergências entre eles, e isso hoje, não aparece no convívio de algumas famílias por se isolarem num contexto social.

O que podemos constatar hoje é que, por causa da afetividade condensada nas relações entre pais e filhos, os adultos não dão mais conta de manter um afeto respeitoso pelos outros adultos da família. (...) As relações familiares entre adultos têm se transformado em uma competição, em grande tribunal em que os julgamentos são feitos com base em acusações, disputas etc. (SAYÃO, 2006:25)

Mas percebemos que a questão dos referenciais na família que envolve seus próprios valores, hábitos e costumes presentes nas relações inter-familiares, tendo o contexto social estes referenciais familiares se desconstruíram, respectivamente na formação social dos filhos. Talvez isso esteja no afastamento afetivo entre os filhos e pais ou com demais familiares, em que os pais transfeririam seu papel educativo à outra pessoa.

Conforme Groppa (2006), isso nos convida a pensar que os pais restringem os filhos a conviver com pessoas da mesma idade que eles, não favorecendo um primeiro contato com demais adultos. Assim, a família vem se isolando (principalmente, a de classe média) e não possibilita aos descendentes (filhos) a vivenciar relações conflituosas na própria família, isso induz que as referências do passado e o contato entre familiares não seriam importantes para a socialização.

Ao observarmos as turmas de EJA, notamos gerações diferentes convivendo no mesmo espaço social, e demonstram uma relação amistosa e/ou conflituosa devido aos interesses e valores individuais e/ou coletivo. Atualmente, percebemos que os jovens se agrupam com outros da mesma faixa etária, e algumas vezes eles têm dificuldades em socializar-se com o adulto, pois constrói uma visão do adulto como autoritário e rigoroso, conduzindo a “rebelião”.

Por outro lado, existem jovens que respeitam o adulto ao valorizar as experiências de vida que ele traz, e aproveitando trocas de saberes e madurecer sua

relação com o outro. Isso porque o jovem declara o respeito, a ética, a cooperação, o compartilhamento de saberes e a criar um espaço de diálogo para ouvir o outro, quando ser aprendem no convívio familiar, sendo assim fundamental ao processo de aprendizagem escolar.

Na situação abaixo, observamos o conflito como algo negativo ao descrever certo preconceito pela atitude dos jovens, que ora pode demonstrar uma questão como um problema metodológico, ou então, falta de respeito:

“Houve discussão na aula de matemática, porque eu e algumas colegas queríamos prestar atenção, mas outros colegas estavam bagunçando com brincadeiras e conversando o tempo todo, principalmente alguns meninos jovens. O professor chegou a pedir para eles irem embora ou sair da sala, se não tivessem interessados em querer aprender.” (relato de M⁷)

Neste caso, o conflito entre discentes não tinha relação a interesse diferente até porque estava aí para aprender, mas diria que o docente não foi correto ao solicitar aos jovens que saíam da sala. São atitudes como estas que desestimulam o discente, pois docente nem teve a responsabilidade de assumir que sua aula não integrava o saber do discente com o conhecimento dado, e muito menos não haveria um espaço para o diálogo crítico.

Groppa (2006) enfatiza que a convivência com parentes mais velhos “(...) *qualifica e fortalece a entrada dos mais novos no mundo público*” (p.21), que exerceriam o papel de tutores fornecendo formas de educar, as quais possibilitariam referenciais no convívio familiar. Os conflitos familiares e o afastamento dos membros gerariam entre os eles, uma relação impessoal não havendo assim uma estima.

Podemos afirmar com segurança que a relação com o mundo tem como situação crucial a conexão com as orientações dadas pela família. Pois o processo educativo inicia com a família, que possui entre suas funções ser auxiliaradora na socialização dos filhos com o mundo, o que exige certa segurança, a qual alguns familiares ainda não apresentam. Além disso, ela pode reproduzir ideologias calcadas em valores da sociedade, um exemplo disso seria a construção de preconceitos com a cultura negra, que são transmitidos como uma herança cultural, sendo historicamente modificadas até mesmo em sua organização e sentimentos. (Szymanski, 2009)

⁷ Discente no 5º ano no Ensino Fundamental da EJA, em que relatou durante o auxílio resolução dos exercícios da escola.

A aprendizagem adquirida com a família se representa na reprodução de concepções sobre a realidade social, quando transparecermos nossos saberes, hábitos culturais e os conhecimentos obtidos no âmbito familiar. Mas ações institucionalizadas pela família ou outros grupos sociais (escola, amigos...) introduzem valores referentes ao papel social que desempenhamos em determinado espaço social.

Além disso, há uma relação delicada, complexa e desigual entre a família e a escola como explica Sayão:

Desigual porque se trata de uma relação entre culturas institucionais distintas. A escola tem como características o fato de ser uma organização coletiva, ao passo que a família, notadamente hoje, tem um foco dirigido a cada um de seus membros. Na verdade, a escola se relaciona com os pais de cada aluno como se eles representassem uma instituição única, isolada do conjunto dos outros pais. (2006:86-87)

Portanto, ao pensarmos os jovens e os adultos presentes na educação de jovens e adultos, perceberíamos que as descobertas da vida e as relações solidárias se dariam de formas diferentes devido ao contexto social e os valores que a família reproduz, favorecendo a inclusão ou a exclusão nos espaços sociais.

4.3- A escola, caminhando para uma Pedagogia da convivência?

Ao pensarmos a formação docente torna-se de suma importância, compreender as relações estabelecidas entre o docente e o discente, principalmente porque as turmas de EJA requerem o reconhecimento de sua heterogeneidade, e a convivência favorece no processo educativo. Para isso, partimos de alguns relatos de discentes da EJA que nos trazem elementos das práticas sociais.

Se fossemos examinar a história de vida dos discentes na EJA, encontraríamos diversos motivos que os afastaram do espaço escolar durante o ensino básico como questões sociais, econômicas, culturais. Entre estas questões perceberíamos o papel da família, que deveria ser fundamental ao olhar a escola como um espaço educativo, inclusivo, socializador e principalmente de direito. O que não acontece em muitos casos infelizmente?

Na escola, a socialização é um processo onde ocorre o confronto entre estruturas internas advindas de questões pessoais e da formação familiar e as estruturas externas das comunidades com as quais o sujeito em contato – incluindo o mundo do trabalho. Desse confronto resultam estratégias objetivas ou subjetivas que ora dão continuidade ao instituído, ora criam rupturas para o novo. Os resultados desse processo são novas formas identitárias. (ZANETTI, 2008. p.2)

Portanto, além da família, a escola também reflete ou reproduz práticas sociais, que contêm atitudes preconceituosas nas relações entre as pessoas e correlacionadas ao ambiente físico (escola), favorecendo as relações conflituosas. Estes âmbitos sociais são significantes ao processo educacional na formação identitária e na (re)construção do convívio social, que desconstroem alguns valores socioculturais.

E se pensarmos as relações entre discentes, a diversidade, o conflito, as ideias diferentes/diversas são uma realidade profícua e complexa no processo educativo. Vale destacar também que o discente traz aspectos socioculturais dos grupos sociais externos ou internos ao espaço escolar, o que possibilita construir afinidades. Como veremos no seguinte relato:

“Gostava de conversar e estudar mais com a Mirian porque é organizada como eu, e sabia um pouco mais as matérias, o que me ajudava”. (discente M)

Podemos ver a relação de conflito entre gerações como fundamental à convivência, ao edificar alguns valores como o respeito, a solidariedade, a abertura ao diálogo, e ainda possibilitar a valorização e troca de experiências essenciais ao processo de construção de novos conhecimentos.

“Como estava com dificuldade em aprender o conteúdo da aula, N. me ajudou hoje. Ele é um dos mais jovens da turma, tem a cabeça fresca para aprender mais rápido o conteúdo e ainda ajudar com paciência os colegas”. (relato de M)

Sobre o tema conflito uma ideia capitada foi a que observamos na reportagem da Revista Nova Escola⁸. No artigo de Juan Torres, alguns docentes que são defensores da separação de discentes por faixa etária, enquanto outros apostam na aprendizagem pela diversidade. Nossa proposta é de que os docentes necessitam repensar as práticas sócio-pedagógicas, conjuntamente com os estudos teóricos que enfatizam a importância do respeito às vivências culturais e a valorização das trocas de saberes entre os discentes.

Freire nos auxilia sobre o tema quando esclarece que...

A tolerância não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. Não, não, o tolerante não abdica do seu sonho pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele. Para mim, a nível político, a tolerância é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico. Neste sentido, ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora. (1985:27)

⁸ Ano XXII, nº206.p. 72. Outubro, 2007.

Assim, compreender o contexto social dos discentes, perceber o tipo de convivência entre eles e a relação docente-discente, e por fim, reavaliar o planejamento pedagógico, seriam elementos importantes à formação continuada do docente. E isso também auxiliaria ao discente a aprender e re-aprender, quando suas vivências cotidianas estariam associadas aos conhecimentos contidos no currículo escolar, reconstruindo assim, novos significados àqueles conhecimentos.

Portanto, o conflito existente entre os discentes da EJA favorece a mudança de atitudes dos mesmos e ao re-planejamento pedagógico do docente, além de gerar um espaço dialógico em que os saberes podem ser respeitados e compartilhados entre discentes e o docente, se realmente o conflito foi regulado para tal funcionalidade.

E essa prática da dialógica contribui na formação permanente e política entre docente e discente, pois *“o conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras.”* (ESCUDERO *apud.* JARES, 2002:134).

(...) as pessoas podem vir a aprender mais e ensinar também, e modificarem sua visão de mundo na luta entre os contrários. Isso não caracteriza em absoluto um plano político onde houvesse o pedagógico, como se este implicasse apenas o convívio amistoso, simpático entre figuras que na realidade não se opõem. Dentro de uma sala de aula, por exemplo, muitas vezes há uma “luta em classe” que reflete posições de classes diferentes, posições profundamente pedagógicas. (GUIMARÃES, 1986:29)

Ainda no cotidiano da escola é freqüente observarmos a hierarquização do conhecimento e a punição pelo conflito, o que caracteriza a educação acrítica e coercitiva. E hipoteticamente, podemos dizer que a escola se tornaria um espaço social excludente com a reprodução de conhecimentos hierarquizados e descolados da realidade, o que determina conteúdos insignificantes ao discente. De fato, isso, interfere no aprendizado do discente como nos diz o relato abaixo:

O professor hoje passou uma matéria difícil que eu ainda não to entendendo, mas fiquei prestando atenção para depois fazer o exercício. Já os meninos mais jovens da turma até desistiram de entender e ficaram batendo papo. (discente M)

Será que o desinteresse pela aula, estaria atribuído a metodologia do docente ou o conteúdo desfragmentado da realidade ou ainda havia outra hipótese a ser analisada? Refletiremos essas questões em próximo capítulo.

5- No ensino escolar...

5.1- A importância da dialógica ao ensino-aprendizagem.

“O educador é alguém que deixa sua marca na educação de seus alunos.”

Ana Lúcia Cardoso dos Santos

As marcas deixadas podem ser consideradas positivas ou negativas pelo discente, seja pelo tipo de relação existente entre docente-discente ou então o efeito das práticas pedagógicas que perpassam no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe o docente ter consciência de sua formação, realizar a autocrítica quanto suas práxis respeitando o saber do discente para valorizá-lo.

Na EJA encontramos discentes que optaram por este tipo de modalidade ensino devido ao turno, em que em sua maioria é noturno, ou retornaram os estudos por diversos fatores. Os discentes criam diferentes expectativas na escola como concluir os estudos em curto período e/ou superar suas dificuldades de aprendizagem do conhecimento. E foi a partir da visão de um discente que retiramos elementos que reflitam o processo educativo.

“ A maioria dos professores chegam logo passando as coisas da aula no quadro. E ficamos atentos a explicação deles, menos alguns colegas que saem da sala e quando voltam não entendem a aula. E se eles ficam na aula, acabam conversando e fazendo o professor pedir silêncio ” (relato de M)

O relato acima destaca a preocupação dos docentes em cumprirem os conteúdos curriculares, o que de certo modo para o discente pode vim a tornar o conhecimento como um “depósito de informações”. Isso ocorre porque ao ser questionado se os docentes instigam a curiosidade ou investigam se os discentes possuem algum conhecimento prévio sobre assunto abordado, percebe-se que há poucos docentes com a devida preocupação em aproximar o conhecimento do discente a partir de sua realidade. O reflexo disso pode tornar-se um dos motivos que desmotiva o discente durante a aprendizagem, pois cabe ao docente refletir em como tornar o conhecimento ensinado fazer algum sentido na vida do discente?

Poderíamos dizer que uma das razões para que ocorra este tipo de sentido ao discente durante a aprendizagem está na metodologia usada pelo docente, portanto, o mesmo precisa ter a consciência da concepção de ensinar, a qual auxiliará na elaboração das atividades pedagógicas.

Freire nos mostra uma concepção de ensino como um processo dialógico em que ouvir, falar e respeitar as diferenças socioculturais na relação docente-discente, tornando-se importantes à formação de ambos durante o processo educativo.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em fase da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (2002:52)

Isso revela que o docente precisa envolver ações pedagógicas ao direcionar as atividades de forma que permita a interação com o outro, o confronto de ideias, o respeito ao saber do discente, a necessidade de aguçar a curiosidade em que as críticas estejam presentes para a construção do conhecimento.

Além disso, o docente deve se preocupar com as razões nas quais os discentes retornam seus estudos ou se ainda há dúvidas durante o ensino, para selecionar e desenvolver de forma íntima os saberes curriculares relacionando-os às experiências sociais deles.

Freire enfatiza que o processo educativo está além do conteúdo curricular para que haja a formação política, cultural e social do discente e do docente, sendo estabelecido de acordo com relação discente-docente, em que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*(2002:25).

É uma pena que o caráter socializador da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (2002:49)

E foi observando os relatos do discente M que notamos alguns exemplos da metodologia exercida pelos docentes e o tipo de relação estabelecida entre discente-docente, o que poderiam ser geradores do desinteresse em aprender.

Um dos exemplos citado pelo discente é a atividade de interpretação de texto na aula de Português, em que o docente solicitava a cada discente que realizasse uma leitura em voz alta de parte do texto, e logo após, respondessem as perguntas referentes ao mesmo no caderno. A partir da vista do docente nota-se a intenção em desenvolver a

expressão oral, o gosto pela leitura, mostrar as diferenças presentes nas palavras escritas e faladas, a pontuação como uma ferramenta importante na compreensão do texto, e ainda enriquecer o vocabulário.

Mas será que todos discentes se sentiriam confortáveis em realizar essas atividades orais? Para alguns discentes não haveria nenhum problema, mas outros demonstrariam certo medo ou sentiriam-se menos aptos para realizar a leitura como ocorre com o discente M ao expor em seus relatos. O constrangimento durante a atividade de leitura dar-se quando o discente lê alguma palavra errado, e ainda notar algum colega brincando com tal situação ou mesmo a maneira como o docente o corrige.

...tão importante quanto a ansiedade, a tensão e o medo, são as razões que os alfabetizados atribuem ao próprio fracasso. Essas razões são sempre atributos referentes à capacidade cognitiva do indivíduo, sancionados pela escola e pela sociedade e diretamente relacionados ao mito do letramento... (SIGNORINI e DIAS, 2000:17)

Assim notamos que o processo de ensino-aprendizagem adquire influências de fatores emocionais e motivacionais, como destaca os autores na citação acima. Estes fatores são capazes de atingir a auto-estima do discente, o que poderia conduzir o discente há criar estratégias para não serem avaliadas em suas habilidades seja na leitura ou escrita.

Soares (2003) nos definir o letramento como a capacidade efetiva de fazer uso das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes no uso da escrita e da leitura nas práticas sociais cotidianas. E quando percebemos que o discente cria estratégias de fuga para não demonstrar suas dificuldades ou dúvidas, o docente deve estar apto a anular situações que enfatizam o mito do letramento, o qual instituir a sensação de incapacidade de aprender no discente, ao restringir que aprender é saber ler e escrever.

Isso sugere ao docente ser perceptível ao mito do letramento e desenvolver em sua relação com discente, atitudes importantes como o respeito, o diálogo e a interação social para que haja a confiança e o incentivo necessários ao processo de aprendizagem. Portanto, ao elaborar atividades orais o docente precisa mostrar aos discentes que são capazes de aprender constantemente, e proporcionar um ambiente escolar onde a convivência democrática tenha a reciprocidade através do respeito seja no trato, na troca de ideias e ainda reconhecer as experiências pessoais.

É mérito ou uma relação de “recompensa” o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem? Um dos relatos do discente M mostra o reflexo disso em outra atividade



pedagógica: a correção dos exercícios, sendo realizada no quadro ou/e no caderno pelo docente, através de atribuição de pontuação às atividades realizadas.

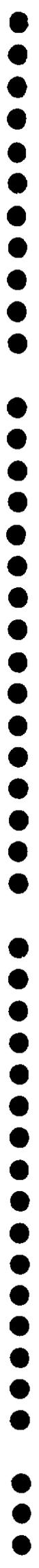
A correção do caderno torna-se um dos instrumentos de avaliação, em que gradativamente o docente percebe-se o desempenho do discente. No entanto, a avaliação da correção sem o devido cuidado pedagógico pode gerar mero controle disciplinar, o que incomoda de certa forma os discentes ao sentirem frustrados pelo seu esforço ou não dão mais a devida importância a atividade copiando as respostas do colega. Isso de certo modo demonstra no discente que esta atividade de correção não possui significado, se não for algo que auxilie no processo do conhecimento.

E quando havia atividade em grupo solicitada pelos docentes, segundo discente M, era elaborada fora do tempo de aula, tornando-se complicado sua realização devido ao fato dos discentes não possuem um tempo comum fora do espaço escolar por causa de questões trabalhistas ou atividades domésticas. Isso conduz aos discentes criarem estratégias para a elaboração do trabalho em grupo, fazendo assim a necessidade de fragmentar o conteúdo pesquisado, ou então, apenas atribuíam funções para cada discente como exemplo um procurando figuras, outro escrevendo e outro pesquisando o assunto. E por fim, há elaboração do trabalho em grupo ocorrendo minutos antes da aula.

Conseqüentemente, notamos que se havia algum propósito de interagir e estimular a curiosidade para construir o conhecimento de forma coletiva acabou se perdendo, pois a maioria dos discentes na EJA não encontra tempo ou espaço adequado para desenvolver atividades pedagógicas fora do espaço escola. O que poderia fazer o docente rever a atividade coletiva, de forma que encontra outras maneiras para que haja a interação necessária para aprendizagem sem perder o objetivo da atividade pedagógica.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2002, p. 46)

Deste modo, tanto o discente como o docente se percebem no papel da educação escolar, quando encontramos um espaço digno que proporcione a afirmá-los como:



sujeitos sociais e inclusos, capazes de criticar, criar e ser ouvidos. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem além da importância do ato em aprender a ler e a escrever como um direito a cidadania, fazendo dos seus saberes atrelados aos saberes curriculares como fundamentais na leitura do mundo e na sua formação social.

É justamente a leitura engajada a que permite a emergência do sujeito questionador dos acontecimentos, participante e crítico, resultando na melhor compreensão dos fatos do mundo, fazendo com que o cidadão posicione-se nele. (SILVA, apud: Kleiman, 2000.p.151)

Outro fator importante no processo de ensino-aprendizagem é a relação docente-discente, em que não aprofundaremos no assunto, pois o foco desta pesquisa está na metodologia do docente. Mas é fato que nos deparamos com diferentes tipos de docentes, os quais se caracterizam como competentes, autoritários, amorosos, irresponsáveis, racionalistas entre outras características que são perceptíveis na relação docente-discente e na práxis do mesmo.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo, a percepção que o aluno tem em mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 2002:109)

A postura do docente necessita ser coerente para haja o comprometimento, em que há possibilidade de estar aberto aos questionamentos do discente utilizando-se do conflito e do diálogo como meio pedagógico para acrescentar no amadurecimento da formação docente e do discente, isso exige uma relação horizontal e respeitosa entre ambos.

Nos relatos do discente M, quanto a relação docente-discente, notamos que os docentes em sua maioria são visto como autoritários ao impor limites, pois ao perceber algum discente demonstrando desinteresse e atrapalhando seu trabalho com conversas, não demonstram uma relação dialógica questionando as razões das quais desmotivam o discente, apenas solicitam a retirada do mesmo da sala de aula ou então o silêncio.

Na EJA lidamos com turmas diversificadas (perfil, idade e ritmos diferentes) em que não deveríamos tratar os discentes como se o docente fosse o detentor do saber e pouco se importa com a opinião do discente na mudança de sua metodologia. Assim há

necessidade na mudança da postura dos docentes para serem profissionais comprometidos, e utilize a autoridade não como autoritária, permitindo um espaço dialógico que promova e incentive aos discentes como o respeito e a liberdade, sendo vista esta com responsabilidade e instigando gradualmente na autonomia do discente.

Quanto aos conteúdos abordados durante o processo de ensino-aprendizagem precisam se aproximar da realidade do discente para fazer com que o conhecimento seja significativo para o mesmo. Portanto, o docente necessita trazer temas do cotidiano e valorizar os saberes do discente para desenvolver a base curricular nacional, mas como fazer isso se os conteúdos são fragmentados em disciplinas?

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos temas significativos ou temas geradores que vão constituir o conteúdo programático do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o conteúdo é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa. (SILVA, T. 2005: 210-211)

Ao refletir Freire, Silva nos mostra que o conteúdo programático do currículo precisa ser planejado conjuntamente entre docente-discente, pois o docente como pesquisador e mediador do conhecimento devem trazer as experiências do discente e problematizar temas definir os conteúdos. Além disso, existe a necessidade de tornar o conhecimento interdisciplinar para melhor compreensão do discente.

Sendo assim, o discente deve se sentir participante do processo de construção do conhecimento, quando nota que seus saberes são valorizados e incentiva sua curiosidade epistemologia. Isso ocorre quando há a intercomunicação explícita na relação dialógica entre docente-discente, em que ambos se educam e são intercedidos pelo conhecimento.

Outro fator que necessitaria complementar a aplicação dos conteúdos programáticos seria oferta de materiais didáticos específicos para a EJA, o que auxiliaria o docente em seu planejamento pedagógico. No entanto, este material deve ser adequado a idade e a cultura local do discente, pois ainda utiliza de livros e materiais infantis, o que exige do docente elaborar seu próprio material pedagógico. Mas segundo Martins (2010), a partir do ano que vem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponibilizará obras especificamente para a EJA, o que ainda exige o desafio em ser produzido de acordo com o contexto regional.

6. Considerações Finais

A partir do histórico da EJA percebemos como as leis e a efetividade das mesmas deixa a desejar para garantir a eficácia da educação escolar com qualidade, ao privilegiar uma formação aligerada para diminuir estatisticamente os índices educacionais, e ainda com poucos investimentos nesta modalidade de ensino.

Além disso, vemos um avanço com a mudança curricular nos cursos de Pedagogia ao incluir a especialização em EJA, isso proporcionará uma ampla formação ao docente, o que exige do mesmo constantemente avaliar a relação entre teoria e a prática. Isso nos sugere analisar e debater em outras pesquisas sobre esta formação, e os possíveis projetos ou programas voltados para formação continuada dos docentes atuantes em EJA.

Assim neste trabalho acadêmico observando as relações que perpassam no processo de ensino, em que destacamos a necessidade do docente de estabelecer atividades pedagógicas, das quais há relações dialógicas que desconstruam o preconceito e valorizem o respeito, a cultura e as ideias entre os indivíduos. E ao partir das práticas dialógicas no espaço escolar, saberemos valorizar os saberes do discente ao refletir o nosso papel de docente, do qual há a função de educar para transformar e formar cidadãos conscientes da transformação social.

Portanto, notamos que o processo de ensino-aprendizagem traz a convivência social e a relação dialógica como elementos importantes à formação do docente e do discente. Contudo, há o desafio cotidiano do docente repensar sua prática, seja adequando o conteúdo programático ou na interação entre os discentes, e ainda devemos contribuir ao conhecimento destes aproximando-o do seu contexto social.

Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la? (FREIRE, 1992b, p.177)

E ao conhecermos o contexto familiar e seus respectivos valores na formação e socialização do discente, é fundamental propor a desconstrução de práticas preconceituosas nas relações sociais. Assim, precisamos superar as relações conflituosas entre os discentes ao direcionarmos atividades pedagógicas, que preserve a presença de um diálogo democrático e valorize a troca de experiências pessoais na construção da socialização escolar.

No ensino escolar, vale ressaltar a necessidade em resignificarmos o conhecimento ao contextualizar os conteúdos programáticos selecionados pelo docente, através do aproveitamento das experiências vivenciadas pelos discentes da EJA. Diante disso, cabe ao docente rever sua metodologia ao saber ouvir e fazer o discente sentisse parte do processo de construção do conhecimento durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Assim, finalizarmos esta pesquisa com a intenção de avançar nossas reflexões sobre a construção dos conteúdos programáticos, partindo do currículo escolar e os parâmetros curriculares nacionais, pois ao fragmentamos o conhecimento em disciplina perdemos a visão geral do conhecimento. Isso incentiva a pensarmos na construção de um currículo integrado, em que a educação geral se tornaria parte inseparável da educação profissional, o que faria mais sentido aos discentes da EJA, já que eles são impulsionados a relacionar seu conhecimento ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARRUDA, Vanja Galvão. *A questão familiar na dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro: UFG, 1994.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/05/2009.

_____. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/06/2009.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05/03/2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe*. São Paulo, Brasil - Junho de 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parecerp.pdf>> Acesso em: 11/08/2007.

FREIRE, Ana Maria. *História do Analfabetismo no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

_____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

SHOR, Ira; FREIRE, F. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Vol.18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia de conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: dialogo e conflito*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teorias, práticas e proposta*. 2ª Ed. Vol. 5. São Paulo: Cortez, 2000.

GROPPIA, J.A e SAYÃO, R. *Família: modos de usar*. São Paulo: Papyrus, 2006.

HAMZE, Amélia. *A Educação de Jovens e Adultos no contexto contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>>. Acesso em: 28/05/2009

IBGE. *Suplemento - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – 2007*. “IBGE divulga perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país”. 22 mai. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=1375>. Acesso em: 20/06/2009

JARES, Xésus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2ªEd. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Pedagogia da convivência*. São Paulo: Graó, 2006. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Cap%C3%ADtulo%20I%20Pedagogia%20da%20conviv%C3%Aancia%20-%20excerto.pdf>>. Acesso em: 10/ 09/2008.

_____. *Revista Escuela*, Nº 3.734 , 1 fev. 2007, entrevista realizado por Ana López. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Entrevista%20Escuela.pdf>>. Acesso em: 18/04/08.

_____. *Congresso Internacional Co-Educação de Gerações*. Sesc São Paulo: Outubro, 2003. *A educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações*. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/Conferencias/subindex.cfm?referencia=2833&autor=2928&ParamEnd=6&ID=82>>. Acesso em: 08/08/2009

MARTINS, Ana Rita. *Pelo direito de saber ler e escrever*. Revista Nova Escola. Ano XXV. Nº225. São Paulo: Abril, 2010.p. 87-94

MEDEIROS, Sandra Albernaz et al. *A família: nosso primeiro grupo social*. Fundamentos da Educação 2, v.2, Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2004. p.3.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. v.1, São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.

PRADO, Danda. *O que é família?* 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RIBEIRO, Maria. L.S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Moraes, 1998.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. *Didática*. v.1, 2ªEd. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

SILVA, Simone Bueno Borges da. *A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo*. In: Kleiman, Ângela B. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos*. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, 207-213.

SIGNORINI, I & DIAS, R. M. "Até agora, só ferrada, cara!" *O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de adultos*. In: Kleiman, A & Signori (Orgs). *O ensino e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p.89-114.

SZYMANZKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2009.

ZANETTI Neto, Giovani. *Socialização e Educação Profissional: bases teóricas para uma análise do Proeja*. 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo13.pdf. Acesso em: 02 out. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 1987.