

Educação de jovens e adultos

Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental

Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final)

Cláudia Lemos Vóvio

Dirceu da Silva

Margarete Artacho de Ayra Mendes

Maria Amábile Mansutti

Maria Clara Di Pierro

Maria Isabel de Almeida

Orlando Joia

São Paulo / Brasília, 1997



AÇÃO EDUCATIVA - ASSESSORIA, PESQUISA, INFORMAÇÃO

Av. Higienópolis, 901
CEP 01238-001 São Paulo - SP Brasil
Tel. (011) 825-5544 Fax (011) 66-1082
E-mail: acaoeducativ@ax.apc.org

Diretoria:

Marília Pontes Sposito
Carlos Rodrigues Brandão
Pedro Pontual
Nilton Bueno Fischer
Vicente Rodriguez

Secretário Executivo:

Sérgio Haddad

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO

Secretaria de Educação Fundamental

Presidente da República Federativa do Brasil:

Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto:

Paulo Renato Souza

Secretária de Educação Fundamental:

Iara Glória Arcias Prado

Diretoria do Departamento de Política da Educação Fundamental:

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

*Equipe de Coordenação Geral de Educação de Jovens
e Adultos e de Orientação à Formação de Professores*

© Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa, Informação, 1997

Projeto gráfico e diagramação:

Bracher & Malta

Ilustrações:

Fernandes

Preparação de originais e revisão:

Opera Editorial

Fotolitos:

Bureau 34

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação de jovens e adultos: proposta curricular para
o 1º segmento do ensino fundamental / Vera Maria Masagão
Ribeiro (coordenação e texto final); [ilustrações de Fernandes]. —
São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

Vários autores.

ISBN 85-86382-01-9

1. Educação - Brasil. 2. Ensino de 1º grau - Brasil. 3. Ensino
de 1º grau - Currículos. I. Ribeiro, Vera Maria Masagão.

97-0555

CDD - 372.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos - Ensino de 1º grau. 372.19

Sumário

Apresentação	5
Nota da equipe de elaboração	7
Introdução	13
Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil	19
Fundamentos e objetivos gerais	35
Língua Portuguesa	49
Fundamentos e objetivos da área	51
<i>A linguagem oral</i>	52
<i>A linguagem escrita</i>	53
<i>A análise lingüística</i>	59
<i>Síntese dos objetivos da área de</i> <i>Língua Portuguesa</i>	60
Blocos de conteúdo e objetivos didáticos	62
<i>Linguagem oral</i>	62
<i>Sistema alfabético e ortografia</i>	67
<i>Leitura e escrita de textos</i>	73
<i>Pontuação</i>	90
<i>Análise lingüística</i>	92
Matemática	97
Fundamentos e objetivos da área	99
<i>Noções e procedimentos informais</i>	100

<i>A Matemática na sala de aula</i>	101
<i>A resolução de problemas</i>	103
<i>Os materiais didáticos</i>	105
<i>Os conteúdos</i>	107
<i>Síntese dos objetivos da área de Matemática</i>	109
Blocos de conteúdo e objetivos didáticos	111
<i>Números e operações numéricas</i>	111
<i>Medidas</i>	139
<i>Geometria</i>	146
<i>Introdução à Estatística</i>	152
Estudos da Sociedade e da Natureza	161
Fundamentos e objetivos da área	163
<i>Os conteúdos</i>	164
<i>Os conhecimentos dos jovens e adultos e as aprendizagens escolares</i>	167
<i>Estratégias de abordagem dos conteúdos</i>	169
<i>As fontes de conhecimento</i>	171
<i>Síntese dos objetivos da área de Estudos da Sociedade e da Natureza</i>	172
Blocos de conteúdo e objetivos didáticos	174
<i>O educando e o lugar de vivência</i>	174
<i>O corpo humano e suas necessidades</i>	179
<i>Cultura e diversidade cultural</i>	184
<i>Os seres humanos e o meio ambiente</i>	190
<i>As atividades produtivas e as relações sociais</i>	197
<i>Cidadania e participação</i>	203
Planejamento e avaliação	209
Bibliografia	231
Índice pormenorizado	236

Apresentação

Este documento deve constituir-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas.

Diante das necessidades apontadas pelo quadro das condições de trabalho dos educadores, este Ministério entende a conquista da autonomia pedagógica como uma meta a ser atingida e, portanto, atua sob a convicção de que o trajeto dessa conquista exige o zelo do esforço coletivo.

Assim, este trabalho representa para o MEC a possibilidade de colocar à disposição das secretarias estaduais e municipais de educação e dos professores de educação de jovens e adultos um importante instrumento de apoio, com a qualidade de referencial que lhe é conferida pelo notório saber de seus autores.

*Secretaria de Educação Fundamental
Ministério da Educação e do Desporto*

Nota da equipe de elaboração

A iniciativa de elaborar esta proposta curricular surgiu no âmbito de Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. Para realizar esse trabalho, Ação Educativa constituiu uma equipe com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores. Contou também com o apoio de várias pessoas e instituições que acompanharam o processo de diferentes maneiras.

Concluída em junho de 1995, uma versão preliminar da proposta foi submetida à apreciação de um grupo de onze educadores ligados a diferentes programas de educação de jovens e adultos empreendidos no âmbito da sociedade civil. O grupo reuniu-se para esse fim em seminário realizado por ocasião da III Feira Latino-Americana de Alfabetização, promovida pela Raaab — Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil — em Brasília, no mês de julho de 1995. Esses educadores, ligados a organizações não-governamentais e movimentos populares, examinaram a proposta e fizeram críticas e sugestões a essa primeira versão, tendo alguns elaborado pareceres por escrito.

Durante o segundo semestre de 1995, com o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, foi possível ampliar o âmbito das consultas, por meio da realização de um novo seminário, dessa vez reunindo educadores ligados a programas governamentais de educação de jovens e adultos, e da solicitação de pareceres de espe-

cialistas em educação de adultos e nas áreas curriculares abrangidas pela proposta. O seminário teve lugar em São Paulo, em dezembro de 1995, reunindo dezoito dirigentes e técnicos ligados a secretarias municipais e estaduais de educação de várias regiões do país, além de representante da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Alguns dos participantes elaboraram também pareceres por escrito, que se somaram aos dezoito que nos foram enviados por especialistas ligados a diversas universidades e centros de pesquisa em educação.

Já no primeiro semestre de 1996, quando o MEC manifestou à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos a intenção de co-editar e distribuir esta proposta curricular, sua versão preliminar foi também enviada a todos os membros dessa comissão, que se comprometeram a apreciá-la.

Com base nos debates gerados nos seminários e pareceres recebidos, iniciou-se o trabalho de revisão da versão preliminar, até se chegar à forma em que a proposta se apresenta nesta edição. Todo esse processo de consulta foi sumamente valioso para a equipe de elaboração, que pôde contar com indicações de alta qualidade para o aperfeiçoamento desta proposta. Muitas das críticas e sugestões recebidas puderam ser incorporadas ao texto que ora apresentamos. Houve aquelas, entretanto, que não puderam sê-lo, pelo menos não de modo que se respeitasse integralmente a intencionalidade com que foram formuladas, seja porque se afastavam da orientação geral assumida pela equipe, seja porque avaliamos que sua assimilação estava além de nossas capacidades no momento.

Limitações apontadas como problemáticas no texto preliminar e que não nos sentimos em condições de superar nesta versão dizem respeito, por exemplo, à sua abrangência. A presente proposta faz referência apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, quando o direito ao ensino fundamental de oito séries representa uma conquista legal que ainda exige todo empenho para se transformar em conquista efetiva. Além dessa limitação relativa às séries abrangidas, foram apontadas limitações quanto às áreas de conhecimento: a ausência, nesta proposta, de orientações específicas para as áreas

Nota da equipe de elaboração

de Educação Artística e Educação Física ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. Outro ponto que por alguns foi considerado insuficientemente enfatizado diz respeito à educação para o trabalho, aspecto que sem dúvida é da maior relevância em se tratando de ensino fundamental dirigido a jovens e adultos. Selecionamos como exemplos essas limitações de caráter mais geral apontadas nas consultas por considerar que são aspectos prioritários a serem trabalhados em futuras iniciativas do gênero.

Os temas que geraram mais polêmica por ocasião dos seminários foram menos os relativos ao conteúdo político-pedagógico da proposta do que os relativos ao modo como poderia ser utilizada. Questionou-se, por exemplo, em que medida uma proposta como essa, coeditada e distribuída por um órgão federal, não acabaria sendo consumida como modelo prescritivo e limitador da necessária flexibilidade que essa modalidade educativa deve ensejar. Além disso, em que medida uma proposta curricular distribuída nacionalmente poderia contribuir de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos quando outras políticas complementares como a de formação de educadores não correspondem ao mínimo desejável?

Considerando esses questionamentos, é essencial reafirmar que o espírito de nossa iniciativa foi o de oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o de estabelecer “o currículo” que merecesse ser simplesmente aplicado, seja em escala local, regional ou nacional. Animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos são as metas mais importantes que almejamos como resultado deste trabalho. Certamente, a mera existência de uma proposta curricular como esta não possibilitará o alcance dessas metas sem que haja decidido empenho dos poderes públicos em apoiar iniciativas nesse sentido, com o espírito democrático e pluralista que convém ao desenvolvimento curricular no campo da educação de jovens e adultos.

Finalmente, desejamos agradecer as pessoas e instituições que colaboraram diretamente na realização deste trabalho, isentando-os, entretanto, de qualquer responsabilidade sobre o seu resultado:

- Pela participação nos seminários de consulta: Adelaide Maria Costa Silva (Secretaria Municipal de Educação, Rio Branco-AC); Adriano Pedrosa de Almeida (Universidade Federal de Pernambuco); Alda Maria Borges Cunha (Universidade Católica de Goiás); Cláudio José Schmidt Villela (Secretaria de Estado da Educação, Paraná); Cristina Schroeter (Aditepp — Associação Difusora de Treinamento e Projetos Pedagógicos, Curitiba-PR); Eliana Barreto Guimarães (Secretaria de Estado da Educação, Bahia); Elisabete Carlos do Vale (MEB — Movimento de Educação de Base, Mossoró-RN); Idabel Nascimento Silva (Secretaria Municipal de Educação, Maceió-AL); Ivaneide Medeiros Nelson (Secretaria de Estado da Educação, Rio Grande do Norte); Ivone Meireles (Cecup — Centro de Educação e Cultura Popular, Salvador-BA); João Francisco de Souza (Secretaria Municipal de Educação, Olinda-PE); José Ângelo Gomes Ferreira (Mova — Movimento de Alfabetização de Diadema-SP); José Leão da Cunha (MEB — Movimento de Educação de Base, Brasília-DF); Laura Emília de Carvalho Meireles (MEB — Movimento de Educação de Base, Teresina-PI); Leila Maria Giroto Belinatti (Secretaria Municipal de Educação/Fundação Municipal para a Educação Comunitária, Campinas-SP); Liana S. Borges (Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre-RS); Luis Marine (Secretaria Municipal de Educação, Diadema-SP); Maria das Neves Bessa Teixeira (Secretaria de Estado da Educação, Ceará); Maria Helena Café (Universidade Católica de Goiás); Maria Luísa Angelim (Universidade de Brasília); Maria Luíza Latour Nogueira (Ministério da Educação e do Desporto); Maria Regina Martins Cabral (Associação de Saúde da Periferia, São Luís-MA); Maria Salete Maldonado (Se-

Nota da equipe de elaboração

cretaria Municipal de Educação, Recife-PE); Maria Silvia Torres Ventura (Secretaria Municipal de Educação, Santos-SP); Pedro Garcia (Nova — Pesquisa e Assessoria em Educação, Rio de Janeiro-RJ); Robson Jesus Rusche (Secretaria do Estado da Administração Penitenciária/Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel/Funap, São Paulo-SP); Zélia Granja Porto (Secretaria de Estado da Educação, Pernambuco).

- Pelo envio de pareceres escritos: Adelaide Maria Costa Silva (Secretaria Municipal de Educação, Rio Branco-AC); Alda Maria Borges Cunha (Universidade Católica de Goiás); Angela B. Kleiman (Universidade Estadual de Campinas); Ariovaldo Umbelino de Oliveira (Universidade de São Paulo); Célia Garcia, Francisco Cláudio Barbosa Lima, Francisco Machado Neto, José Dimas Vasconcelos, Ricardo Léo R. Gomes e Teresa Maria da Conceição Araújo Lima (Secretaria de Estado da Educação, Ceará); Déa Ribeiro Felon (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); Departamento de Ensino Supletivo (Secretaria de Estado da Educação, Paraná); Dione Lucchesi de Carvalho (Colégio Santa Cruz, São Paulo-SP); Elisabete Carlos do Vale (MEB — Movimento de Educação de Base, Mossoró-RN); Ernesta Zamboni (Universidade Estadual de Campinas); Equipe de Educação Básica de Jovens e Adultos (Secretaria de Estado da Educação, Mato Grosso); Equipe Multidisciplinar/Seção de Projetos Especiais/Seção de Educação de Jovens e Adultos (Secretaria Municipal de Educação, Santos-SP); Gabriela Barbosa (Associação de Educação Católica, São Paulo-SP); Gerência de Educação Básica de Jovens e Adultos (Secretaria de Estado da Educação, Bahia); Helena Henry Meirelles (Colégio Santa Cruz, São Paulo-SP); Hugo Lovisolo (Universidade Estadual do Rio de Janeiro); José Maurício de Figueiredo Lima (Universidade Federal de Pernambuco); Laura Emília de Carvalho Meireles (MEB — Movimento de Edu-

cação de Base, Teresina-PI); Leila Maria Giroto Belinatti (Secretaria Municipal de Educação/Fundação Municipal para a Educação Comunitária, Campinas-SP); Liana S. Borges (Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre-RS); Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas); Luciola Licínio de Castro Paixão Santos (Universidade Federal de Minas Gerais); Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais); Manoel Oriosvaldo de Moura (Universidade de São Paulo); Maria do Carmo Martins (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); Maria Isabel Infante (Unesco/Orealc, Santiago do Chile); Maria Regina Martins Cabral (Associação de Saúde da Periferia, São Luís-MA); Marta Kohl de Oliveira (Universidade de São Paulo); Nélio Bizzo (Universidade de São Paulo); Pedro Garcia (Nova — Pesquisa e Assessoria em Educação, Rio de Janeiro-RJ); Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (Curitiba-PR); Robson Jesus Rusche (Secretaria do Estado da Administração Penitenciária/Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel/Funap, São Paulo-SP); Vera Barreto (Vereda — Centro de Estudos em Educação, São Paulo-SP); Vivian Leyser da Rosa (Universidade Federal de Santa Catarina).

- Pelo apoio financeiro que viabilizou a execução desse trabalho: MEB — Movimento de Educação de Base; MEC — Ministério da Educação e do Desporto; EZE — Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe E.V. (Alemanha); IAF — Inter American Foundation (EUA); ICCO — Organização Interclesial de Cooperação para o Desenvolvimento (Holanda).

São Paulo, julho de 1996

Introdução

Por que uma proposta curricular

O objetivo deste trabalho é oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, consequentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados.

A educação de jovens e adultos vem se atualizando ante novas exigências culturais e novas teorias pedagógicas

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

Muitos professores que integram os programas de educação de jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, colocam-se questões. *Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária?* Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudanças de postura, de estratégias e de conteúdos.

O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente. É exatamente um marco global que se quis estabelecer nesta proposta, esperando que ele encoraje os educadores a implementar programas de educação de jovens e adultos e a trabalhar pela sua qualidade.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que nos estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

Em que consiste a proposta

As orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.

A educação de jovens e adultos correspondente a esse nível de ensino caracteriza-se não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza, como pela variedade dos modelos de organização dos programas, mais ou menos formais, mais ou menos extensivos. A legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos. Considerando positiva essa flexibilidade, optou-se por uma pro-

Uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos

Introdução

posta curricular que avança no detalhamento de conteúdos e objetivos educativos, mas que permite uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização.

Como qualquer proposta curricular, esta não surge do nada; sua principal fonte são práticas educativas que se pretende generalizar, aperfeiçoar ou transformar. O primeiro capítulo é dedicado a um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, no qual se destacam soluções e impasses pedagógicos gerados nessas práticas. Espera-se que essa história ajude os educadores a situar e compreender melhor o significado e o motivo do que aqui se formula como proposta.

O capítulo seguinte é dedicado à exposição de alguns fundamentos nos quais se baseou a formulação de objetivos gerais da presente proposta para a educação de jovens e adultos. Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa. Nos fundamentos desta proposta, delineia-se uma visão bastante geral da situação social que vivemos hoje, das necessidades educativas dos jovens e adultos pouco escolarizados, do papel da escola e do educador. A elaboração de currículos baseada nessas indicações, inevitavelmente genéricas, exigirá dos educadores o esforço de complementá-las com análises de seus contextos específicos, a partir dos quais poderão formular de modo mais preciso os objetivos de seus programas.

Os capítulos seguintes são dedicados ao desdobramento dos objetivos gerais em conteúdos e objetivos mais específicos. Eles estão organizados em três áreas: *Língua Portuguesa*, *Matemática* e *Estudos da Sociedade e da Natureza*. Para cada uma dessas áreas, expõem-se considerações sobre sua relevância e sobre a natureza dos conhecimentos com que trabalha. Reúnem-se ainda algumas indicações metodológicas e alguns aportes das teorias sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos. Os objetivos propostos para cada área

O currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa: que tipo de pessoa e de sociedade se deseja formar

Objetivos gerais devem ser desdobrados em objetivos específicos que possam orientar a prática

tratam de concretizar os objetivos educativos gerais, delimitando-os em campos de conhecimento.

Para cada área, são definidos blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados. Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos.

Os objetivos didáticos referem-se à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas. Predominantemente, eles se referem a conteúdos de tipo procedimental, ou seja, ao aprender a fazer. Referem-se também à aprendizagem de fatos e conceitos que os educandos terão oportunidade de conhecer. Conteúdos referentes a atitudes e valores, dada a sua natureza, estão melhor contemplados nos objetivos gerais ou de área; ainda assim, nos casos pertinentes, objetivos atitudinais foram relacionados também a tópicos de estudo específicos.

Expressando diferentes graus de aprofundamento em que um tópico de conteúdo pode ser abordado, os objetivos didáticos podem orientar também decisões quanto à seqüenciação do ensino. Para as áreas de *Língua Portuguesa* e *Matemática*, há indicações mais detalhadas quanto às formas mais adequadas de abordar cada bloco de conteúdo nos estágios iniciais e nos estágios mais avançados das aprendizagens. Com relação aos *Estudos da Sociedade e da Natureza*, considerou-se que a seqüenciação poderia ser feita considerando-se apenas os interesses ou necessidades dos educandos. Ou seja, qualquer dos tópicos de conteúdo pode ser tratado com alunos iniciantes ou avançados, desde que se considere o grau de domínio que tenham da representação escrita ao lado da possibilidade de lançar mão de recursos audiovisuais e da interação oral.

Propor parâmetros para a seqüenciação do ensino é uma tarefa particularmente complicada em se tratando de educação de jovens e adultos, pois os programas podem variar bastante quanto à duração, à carga horária, aos critérios de organização das turmas e à seriação. É bastante comum a existência de turmas multisseriadas, reunindo

Nesta proposta são sugeridos blocos de conteúdo e tópicos de estudo, organizados em três áreas

Os objetivos didáticos especificam modos de abordar os tópicos de estudo em diferentes graus de aprofundamento

Introdução

peças com diferentes níveis de domínio da escrita e da Matemática, de conhecimentos sobre a sociedade e a natureza. Mesmo nos programas cujos critérios de enturmação obedecem a alguma seriação, a heterogeneidade é sempre uma característica forte dos grupos.

Acreditamos que a forma de apresentação aqui adotada pode facilitar a definição, por parte dos programas, do grau de aprofundamento dos conteúdos mais adequado às suas prioridades educativas, às características de suas turmas e à duração dos cursos. Nos programas seriados, por exemplo, pode-se optar por trabalhar alguns conteúdos em todas as séries, em graus progressivos de aprofundamento. É recomendável, inclusive, que os conteúdos mais essenciais sejam retomados em diversas séries. Outros conteúdos podem ser distribuídos entre as séries e tratados então no nível de profundidade correspondente. Essa forma de apresentação dos objetivos didáticos visa ainda ajudar os educadores a enfrentar a heterogeneidade das turmas, pois indica como abordar um mesmo tópico com os alunos iniciantes e com os mais avançados.

Finalmente, um último capítulo trata do planejamento e da avaliação. Aí encontram-se sugestões de como planejar unidades didáticas que favoreçam o estabelecimento de relações entre os diversos conteúdos, tornando seu desenvolvimento mais interessante para alunos e professores, o trabalho do dia-a-dia mais rico e estimulante. A avaliação, por sua vez, é abordada como parte constitutiva do planejamento. São sugeridos também critérios de avaliação especificamente orientados para decisões associadas à certificação de equivalência de escolaridade e ao encaminhamento dos jovens e adultos para o segundo segmento do 1º grau.

Em todos os capítulos, há notas com indicações bibliográficas para os educadores que desejam se aprofundar em temáticas específicas. Com esse conjunto articulado de objetivos e conteúdos educativos, referências e sugestões didáticas, pretendeu-se esboçar um mapa que orientasse as opções das equipes envolvidas na elaboração curricular e no planejamento. Essas opções, entretanto, devem referir-se principalmente aos contextos educativos de que participam. É somente

Há sugestão de critérios de avaliação para certificação e encaminhamento dos jovens e adultos para o segundo segmento do 1º grau

nos contextos específicos que este mapa pode associar-se a paisagens vivas, que de fato orientem os caminhos dos educadores e educandos.

Cabe lembrar ainda que existem experiências de educação básica de jovens e adultos que desenvolvem trabalhos mais sistemáticos nas áreas de Educação Física e Educação Artística e que avaliam positivamente o impacto dessas áreas no desenvolvimento geral dos educandos. Essa é, entretanto, uma prática muito pouco generalizada. Há também programas que desenvolvem trabalhos específicos de preparação profissional. Este projeto curricular não abrange essas áreas, mas consideramos importante que os educadores exercitem a liberdade de opções que essa modalidade educativa permite e exige para adequar seus programas às necessidades e interesses dos jovens e adultos.

Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Alfabetização de adultos na pauta das políticas educacionais

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais

No processo de redemocratização do Estado brasileiro, após 1945, a educação de adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar

para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as res-

A Campanha de Educação de Adultos lançada em 1947 alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil

Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

ponsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...]

O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras.

[...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas.¹

Durante a campanha, idéias preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades foram reconhecidos

Durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. Já em artigo de 1945, Lourenço Filho argumentara neste sentido, lançando mão de estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30.

A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como *Laubach* inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 47, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

O *Primeiro guia de leitura*, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas

¹ *Apud* Vanilda Pereira Paiva, *Educação popular e educação de adultos*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Loyola, 1983.

palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Alfabetização e conscientização

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em

A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60

janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.²

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica,

² Dois bons estudos sobre a história da educação de adultos no Brasil, das origens à criação do Mobral em 1970, são os livros de Celso de Rui Beisiegel, *Estado e educação popular* (São Paulo, Pioneira, 1974), e de Vanilda Pereira Paiva, *Educação popular e educação de adultos* (*op. cit.*).

necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.³

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, faria um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

Antes de entrar no estudo dessas palavras geradoras, Paulo Freire propunha ainda um momento inicial em que o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura. Utilizando uma série de ilustrações (cartazes ou *slides*), o educador deveria dirigir uma discussão na qual fosse sendo evidenciado o papel ativo dos homens como produtores de cultura e as diferentes formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade. O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era: A leitura do mundo precede a leitura da palavra

O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem

³ *Pedagogia do oprimido* (17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987) é uma obra clássica de Paulo Freire, em que o autor expõe a filosofia educativa que orientou sua atuação no campo da alfabetização de adultos.

ultrapassar uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando.

Depois de cumprida essa etapa, iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto com cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. Com cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita era analisada em suas partes componentes: as sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos deveriam montar novas palavras.

Com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar um educando em três meses, ainda que num nível rudimentar. Numa etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizandos aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. Normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizandos, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.⁴

Os materiais didáticos produzidos nesse período referiam-se à realidade imediata dos adultos, problematizando-a

O Mobral e a educação popular

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961

⁴ Uma descrição de como o chamado método Paulo Freire era operacionalizado, acompanhada de uma síntese de seus fundamentos filosóficos, pode ser encontrada no livro *O que é o método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (2ª ed., Coleção Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense, 1981).

e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.

Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o PEI — Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunita-

Depois do golpe militar de 1964, grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos; o governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do Mobral

Grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas



Na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação

des religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, onde se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação ao Mobral, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de exe-

cutar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

Educação básica de jovens e adultos: consolidando práticas

Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os postulados e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60. Dificuldades encontradas na prática geravam reflexão e apontavam novas pistas.

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e sedimentação. Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo. Os programas mais recentes prevêm um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização. A alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos.

Essa tendência se reflete nos materiais didáticos produzidos. Para a alfabetização inicial, as palavras geradoras com suas imagens codificadoras e quadros de famílias silábicas vêm em muitos casos acompanhadas de exercícios complementares; normalmente, exercícios de montar ou completar palavras com sílabas dadas, palavras e frases para ler e associar a imagens, bem como exercícios de coordenação motora. Alguns materiais partem de frases geradoras que, gradativamente, vão compondo pequenos textos. Revela-se uma

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e sedimentação

preocupação crescente de ofertar materiais de leitura adaptados aos neo-leitores. Para os níveis de pós-alfabetização, os materiais são mais escassos. Os mais originais são aqueles que aproveitam textos escritos pelos próprios educandos como textos de leitura. A maioria, entretanto, reproduz os livros didáticos utilizados no ensino primário regular, adaptados para uma temática mais adulta. Os textos, sempre simplificados, referem-se ao mundo do trabalho, problemas urbanos, saúde e organização política como temas geradores ou tópicos curriculares de Estudos Sociais e Ciências. Entre as propostas de exercícios de escrita, aparecem os questionários nos quais se solicita a reprodução dos conteúdos dos textos ou se introduzem tópicos gramaticais.

Outro indicador da ampliação da concepção de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática. Muitas vezes, a preocupação foi posta pelos próprios educandos, que expressavam o desejo de aprender a “fazer contas”, certamente em razão da funcionalidade que tal habilidade tem para a resolução de problemas da vida diária. De fato, considerando-se a incidência das representações e operações numéricas nos mais diversos campos da cultura, é fundamental incluir sua aprendizagem numa concepção de alfabetização integral.

Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. No caso da educação de adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo. A análise das práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio. Muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, fazem referência a “trabalhadores” ou “pessoas do povo” genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem. Em outros casos, a suposta realidade do educando é retratada apenas em seus aspectos negativos — pobreza, sofrimento,

Outro indicador da ampliação da concepção de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática

injustiça — ou apenas na sua dimensão política. Ocorre também a redução dos interesses ou necessidades educativas dos jovens e adultos ao que lhes é imediato, enquanto sua vontade de conhecer vai muito além. Perde-se assim a oportunidade criada pela situação educativa de se ampliarem os instrumentos de pensamento e a visão de mundo dos educandos e dos educadores.

Outra questão metodológica diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo. Promovem situações de conversa ou debate em que os educandos têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes; conseguem reconhecer, comparar, julgar, recriar e propor. Entretanto, na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens. Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados; os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações. Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados. Produz-se, assim, uma dissociação entre os momentos de “leitura do mundo”, quando os educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de “leitura da palavra” (ou dos números), quando os educando devem repetir, memorizar e reproduzir.

Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa

Novas perspectivas na aprendizagem da leitura e da escrita

A partir de meados da década de 80, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da lín-

gua escrita com bases na lingüística e na psicologia, que lançam novas luzes sobre as práticas de alfabetização. Esses estudos enfatizam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados. Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem sua compreensão. Entretanto, mesmo nas propostas pedagógicas em que se pode constatar uma preocupação de trabalhar com palavras ou frases significativas, observa-se uma ênfase muito grande nos procedimentos do método silábico, de montagem e desmontagem de palavras. Como o método prescreve a apresentação de padrões silábicos que vão sendo introduzidos um de cada vez, fatalmente as frases ou textos resultantes são artificiais, enunciados “montados”, mais do que mensagens “de verdade”.

Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem sua compreensão

Especialmente os trabalhos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Pesquisando as concepções sobre a escrita de crianças pré-escolares, essa autora mostrou que, convivendo num ambiente letrado, elas procuravam compreender o funcionamento desse sistema de representação, chegando à escola com hipóteses e informações prévias sobre a escrita que eram desprezadas pelas propostas de ensino. Emília Ferreiro realizou ainda um estudo junto a adultos analfabetos, mostrando que também eles tinham uma série de informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças.⁵

As propostas pedagógicas para a alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma

⁵ Emília Ferreiro, *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações. Com relação à leitura, também se procura ampliar o universo lingüístico, utilizando-se uma diversidade maior de textos, que vão de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons mas também do conhecimento das funções, estruturas e dos estilos próprios dos diferentes tipos de texto presentes na nossa cultura.

Essas reorientações do trabalho com a língua escrita começaram recentemente a se fazer presentes nas propostas pedagógicas para adultos. Para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os nomes dos alunos ou os chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos. Surgem assim materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita.

**Não é necessário
nem recomendável
montar uma língua
artificial para
ensinar a ler e
escrever**

Novos significados para as aprendizagens escolares

Além desses estudos sobre a alfabetização inicial, os educadores brasileiros têm entrado em contato também com estudos que tematizam as relações entre pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Com relação ao ensino de Matemática para jovens e adultos, a questão pedagógica mais instigante é o fato de que eles quase sempre, independentemente do ensino sistemático, desenvolvem procedimentos próprios de resolução de problemas envolvendo quantificações e cálculos. Há jovens e adultos analfabetos capazes de fazer cálculos bastante complexos, ainda que não saibam como representá-los por escrito na forma convencional, ou ainda que não saibam sequer explicar como chegaram ao resultado, e pesquisas foram feitas para investigar a natu-

reza desses conhecimentos e o seu alcance. O desafio, ainda pouco equacionado, é como relacioná-los significativamente com a aprendizagem das representações numéricas e dos algoritmos ensinados na escola.

Com relação ao ensino das Ciências Sociais e Naturais, evidencia-se a limitação das abordagens que visam apenas a aprendizagem de conhecimentos imediatamente úteis para os jovens e adultos. Sem negar o valor de informações úteis que a escola pode veicular, impõe-se a tarefa de orientar os educandos para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos, para a qual podem contribuir conceitos científicos e informações das mais diversas fontes.

Ainda há poucos estudos nessa direção aplicados ao ensino de jovens e adultos. Ainda assim, abordagens teóricas que enfatizam o papel do ensino sistemático no desenvolvimento do pensamento desenharam novas pistas para integrar de forma mais dinâmica a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” na educação crítica e criativa que os educadores de jovens e adultos desejam realizar.⁶

Os jovens e adultos desenvolvem procedimentos próprios de resolução de problemas envolvendo quantificações e cálculos

Desafios para os anos 90

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. Historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim como algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda. Acompanhando a falta de políticas para estender o atendimento, há uma grande falta de materiais didáticos de apoio, de estu-

⁶ O livro *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*, de Vera Masagão Ribeiro *et al.* (Campinas/São Paulo, Papyrus/CEDI, 1992), traz um balanço dos principais estudos realizados no Brasil nos anos 70 e 80, contemplando várias das problemáticas aqui referidas.

dos e pesquisas sobre essa modalidade educativa, tendo os educadores de enfrentar com poucos recursos sua tarefa.⁷

A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem acorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação resalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

**A história da
educação de jovens
e adultos chega à
década de 90
reclamando a
consolidação de
reformulações
pedagógicas,
necessárias a todo o
ensino fundamental**

⁷ Os artigos de Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad publicados no periódico *Em Aberto* (v. 11, n. 56, Brasília, Inep, out-dez. 1992) trazem balanços das políticas mais recentes de educação básica de jovens e adultos, com dados sobre demanda e atendimento.

Fundamentos e objetivos gerais

O público dos programas de educação de jovens e adultos

No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade

No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade. Esse grande contingente constitui o público potencial dos programas de educação de jovens e adultos correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Além dos 20 milhões identificados como analfabetos pelo Censo de 1991, estão incluídas nesse contingente pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas. Em países como o Brasil, marcados por graves desníveis sociais, pela situação de pobreza de uma grande parcela da população e por uma tradição política pouco democrática, baixos níveis de escolarização estão fortemente associados a outras formas de exclusão econômica e política. Famílias que vivem em situação econômica precária enfrentam grandes dificuldades em manter as crianças na escola; seus esforços nesse sentido são também mal recompensados, já que as escolas a que têm acesso são pobres de recursos e normalmente não oferecem condições de aprendizagem adequadas.

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. Em levantamento realizado no programa de educação básica de jovens e adultos do município de São Paulo, em 1992, apurou-se que 26% do alunado tinha até dezoito anos de idade e 36% tinha entre dezenove e 26.¹ Na cidade do Recife, apurou-se que, dos alunos de programas para jovens e adultos das redes municipal e estadual, 48% tinha de treze a dezoito anos de idade e 26%, de dezoito a 24 anos.² A presença dos adolescentes tem sido tão marcante que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a essa faixa etária.

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o 1º grau, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais.

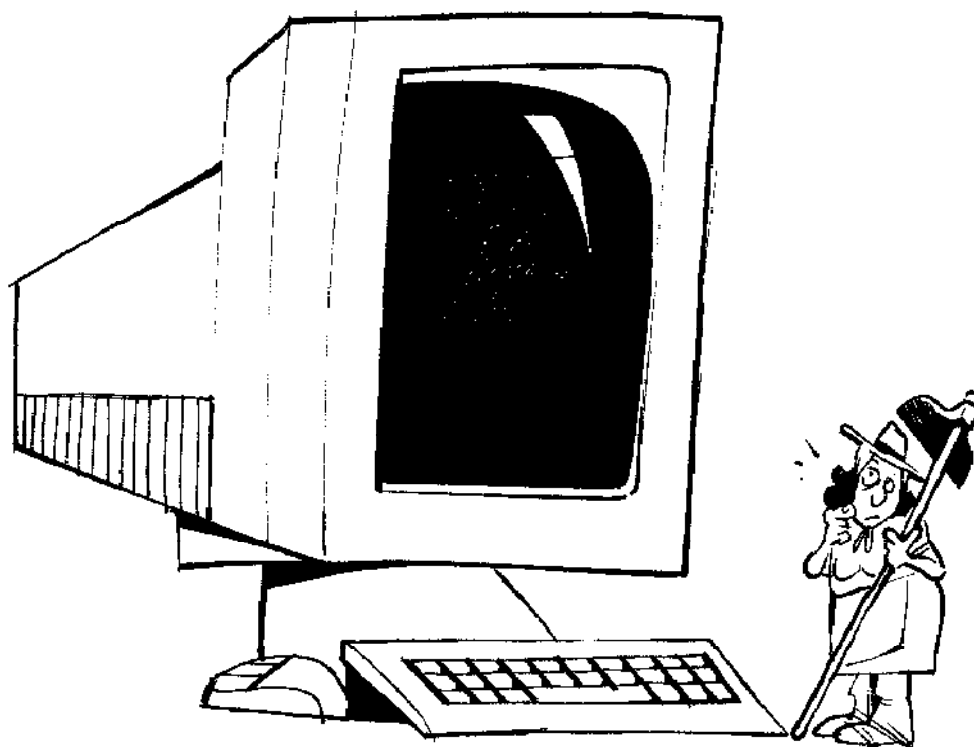
No público que frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola

O contexto social

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

¹ Secretaria de Educação (município de São Paulo), *Perfil dos educandos de suplência I, suplência II e regular noturno da RME* (São Paulo, 1992).

² Secretaria Municipal de Educação (Recife), *Perfil dos alunos de EBJA* (Recife, 1995).



A dimensão econômica

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia,

Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas

por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas.

No Brasil, alguns setores de ponta da indústria e dos serviços já assimilaram esses avanços tecnológicos. Entretanto, sabemos que essas inovações convivem com a manutenção de formas de trabalho tradicionais, que utilizam tecnologias arcaicas e onde a maioria exerce funções que exigem pouca qualificação. Nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas. Nessas funções, eles têm poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e escrita e escassas oportunidades de aperfeiçoamento, acabando por limitar-se a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes.

No aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos: produzir mais para suprir as carências materiais de grandes parcelas da população, distribuir a riqueza mais eqüitativamente e cuidar para que uma exploração predatória não esgote os recursos naturais de que dispomos. Parece haver um razoável consenso de que para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. Reforçando argumentos nesse sentido, tem sido muito apontado o exemplo de países asiáticos que conseguiram um importante desenvolvimento econômico baseado num investimento maciço em educação. Trabalhadores com uma formação mais ampla, com mais iniciativa e mais capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas.

Uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas

Trabalhadores com capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas

A dimensão política

Neste ponto nos remetemos às exigências educativas que a sociedade nos impõe no âmbito político. A possibilidade de os diversos setores da sociedade negociarem coletivamente seus interesses está na essência da idéia de democracia. Na história da civilização moderna, o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de uma educação escolar básica universalizada. Através dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar a possibilidade de que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. Um regime político democrático exige ainda que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, é preciso dominar instrumentos da cultura letrada

Na última década, o Brasil vem reconstruindo as instituições democráticas e nesse processo a educação tem um papel a cumprir com relação à consolidação da democracia em nosso país. Um grande número de pessoas ainda não tem acesso a informações necessárias para fazer sua opção política de forma mais consciente. Além disso, os longos anos de autoritarismo que marcaram a nossa história desafiam a educação a desenvolver atitudes e valores democráticos. É preciso ter em mente que a democracia não se esgota na eleição de representantes para os poderes Executivo e Legislativo, ela deve implicar também a possibilidade de maior participação e responsabilidade em todas as dimensões da vida pública.

A dimensão cultural

Assim, chegamos às exigências educacionais que a própria vida cotidiana impõe crescentemente. Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de

uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir um determinado número de procedimentos burocráticos, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura.

Até no âmbito do convívio familiar, surgem cada vez mais exigências educacionais. Para educar crianças expostas aos meios de comunicação, num mundo com tão rápidas transformações, os pais precisam constantemente se atualizar, precisam ter condições para apoiar os filhos em seu percurso escolar, cuidar de sua saúde etc. Até para planejar a família, para que se possa ter quantos filhos se deseje e se possa criá-los é preciso ter acesso à informação, referenciar-se a valores e assumir atitudes para as quais a educação pode contribuir.

Vemos assim que promover a educação fundamental de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações. Melhorar o nível educacional de um país é um desafio grande e complexo, que exige esforços em todos os níveis.³

Para educar crianças expostas aos meios de comunicação, num mundo com tão rápidas transformações, os pais precisam constantemente se atualizar

Diversidade cultural e cultura letrada

No item anterior, caracterizamos o público dos programas de educação de jovens e adultos como um grupo homogêneo do ponto de vista sócio-econômico. Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma

³ A partir do conceito de necessidades básicas de aprendizagem, em *Que (e como) é necessário aprender* (Campinas, Papirus, 1994), Rosa Maria Torres faz um balanço das principais exigências do mundo contemporâneo com relação à educação escolar, incluindo também indicações sobre a educação de jovens e adultos. Nos *Anais* do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores estão publicadas conferências de vários especialistas, com abordagens atualizadas sobre essa modalidade educativa, especialmente na sua relação com os processos produtivos e com a problemática da heterogeneidade cultural.

grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas

Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente. Por exemplo, um recém-chegado na cidade grande pode demorar muito tempo para sair do bairro onde mora e se aventurar, de ônibus, num passeio ao centro da cidade. Para ler uma carta que chegou do interior, essa mesma pessoa dependerá da boa vontade dos outros. As informações que recebe pelo rádio e pela televisão podem ser assimiladas de forma incompleta e fragmentada. Por exemplo, a pessoa pode saber que o jogo do Brasil na Copa do Mundo será transmitido por satélite, mas terá uma noção muito vaga do que é um satélite. Pode votar nas eleições para a Câmara Federal sem saber o que compete a um deputado federal. Além disso, se as pessoas pouco letradas podem criar estratégias alternativas para resolver problemas práticos simples, tais como saber o destino de um ônibus ou preencher um formulário, elas se encontram radicalmente excluídas da possibilidade que nossa cultura oferece de estudar uma ciência ou ler literatura, de ser médico ou operário especializado.

Vemos, portanto, que, apesar de as pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis, elas estão excluídas de outras muitas possibilidades que a nossa cultura oferece. Muitas vezes elas interpretam essa desvantagem como incapacidade, a ponto de não reconhecerem como tal aquilo

que sabem ser conhecimento útil e válido. A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe. É por isso que muitas delas, mesmo tendo outras responsabilidades no trabalho e em casa, decidem estudar.

Os jovens e adultos e a escola

Expectativas

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, têm uma idéia do que seja a escola, muitas vezes construída baseada na escola que eles freqüentaram brevemente quando crianças. Quase sempre, apesar de se referirem à precariedade dessas escolas, lembram delas com carinho e sentem com pesar o fato de terem tido de abandoná-la ou de nunca terem tido chance de freqüentá-la. É provável que esperem encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo a um modelo que conheceram anteriormente. Com relação aos educandos com essas expectativas, o papel do educador é ampliar seus interesses, mostrando que uma verdadeira aprendizagem depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização.

Com relação aos adolescentes, essa situação tende a ser diferente. Especialmente nos centros urbanos, eles estão normalmente retornando depois de

Apesar de as pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis, elas estão excluídas de outras muitas possibilidades que a nossa cultura oferece

Fundamentos e objetivos gerais

um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. Com relação a eles, o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios.

Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa

Conquistas cognitivas

Mas o que, de fato, a educação escolar pode trazer de novo para esses jovens e adultos que já são cidadãos e trabalhadores, que já estão integrados de um modo ou de outro em nossa sociedade? Podemos enumerar algumas conquistas bem evidentes, como o domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas básicas e de alguns conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que compõem as disciplinas curriculares. Mas os produtos possíveis da educação escolar não se resumem a esses mais evidentes. Muitos estudiosos e pesquisadores da cognição humana trataram de estudar as diferenças cognitivas, ou diferenças nas formas de pensamento, entre pessoas que dominam a escrita e que passaram por vários anos de escolarização e pessoas que não o fizeram.

Os produtos possíveis da educação escolar não se reduzem ao aprendizado da leitura, escrita e matemática

Muitos desses estudos concluem que pessoas com mais tempo de escolaridade têm mais facilidade para realizar operações mentais a partir de proposições abstratas ou hipotéticas, operando com categorias que não são as organizadas pela experiência imediata. Esse tipo de operação cognitiva está bastan-

te relacionado com a escrita e com o desenvolvimento do pensamento científico. Através da escrita nos chegam informações dos séculos passados, de outras partes do mundo ou de mundos imaginados; ela impõe uma relação mais distanciada entre os interlocutores. Com base na escrita também se desenvolveram as ciências modernas, que organizam os dados da experiência em categorias e leis gerais, formulando proposições altamente abstratas.

Outra característica importantíssima das formas de pensamento letrado e científico diz respeito à chamada metacognição, ou seja, à capacidade de tomar consciência das operações mentais, de pensar sobre o pensamento e, assim, poder controlá-lo melhor. A metacognição é a marca distintiva do pensamento científico: diferentemente de uma pessoa que resolve problemas práticos do cotidiano ou de um oráculo que adivinha o futuro, o cientista tem de demonstrar ou justificar seus postulados e teorias. Essa capacidade de pensar sobre o pensamento está relacionada com o domínio da escrita de forma mais geral: um texto escrito é uma forma de pensamento plasmado no papel, é como se no papel pudéssemos “ver o pensamento”, retomar quantas vezes quisermos seu ponto de partida ou cada um de seus enlaces. É comum as pessoas recorrerem à escrita para “organizar as próprias idéias”. A escrita nos ajuda a controlar nossa atividade cognitiva quando, por exemplo, fazemos uma lista de compras antes de ir ao supermercado e riscamos cada item à medida que os compramos. A escrita amplia de forma geral a capacidade de planejamento, quando podemos anotar no papel todas as tarefas que temos a cumprir nos próximos meses e conferir periodicamente quais ainda não foram cumpridas.

A vida na sociedade moderna oferece uma série de oportunidades para desenvolvermos essas formas de pensamento autoconsciente e que transcendem nosso contexto de vivência. Mas a escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para se desenvolvê-las e, certamente por isso, as pessoas que a frequentam por muitos anos levam vantagens nesse aspecto. Isso porque a escola é o lugar onde as pessoas vão para aprender coisas, tendo a oportunidade de pensar sem estarem premidas pela necessidade de resolver problemas reais imediatos. Por exemplo, ao conferir o troco que lhe deu o cobrador de um ôni-

A escola é um lugar privilegiado para se desenvolver o pensamento reflexivo

Fundamentos e objetivos gerais

bus, a pessoa tem de fazer uma operação rápida, empurrada pelo passageiro que vem atrás. Na escola, ela poderá resolver, com calma, um grande número de operações de subtração usando diferentes procedimentos, representá-las no papel, compreender o porquê do “empresta um”, chegar a uma compreensão ampla sobre o funcionamento do sistema de numeração decimal. Ela aprenderá na escola um conjunto de conceitos que não têm nenhuma utilidade prática imediata mas que podem ajudar a organizar o sistema de conceitos que compõem sua estrutura cognitiva. Na escola, ela exercita a realização de tarefas segundo planos ou instruções prévias. Todas essas aprendizagens colaboraram para desenvolver essa modalidade cognitiva que definimos como característica do letramento.⁴

Aprendizagem de atitudes e valores

É importante também ter em vista que o valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos transcende em muito a mera aquisição de conhecimentos ou essas conquistas intelectuais a que nos referimos. Ao avaliarem sua passagem por programas de educação fundamental, muitos jovens e adultos tematizam conquistas que dizem respeito à sua auto-imagem e à sua sociabilidade: “agora eu me sinto mais seguro, não tenho vergonha de falar”; “a escola era o lugar onde eu podia encontrar amigos e conversar”; “na escola a gente aprende a conviver com gente diferente” etc.

⁴ Atualmente, têm sido divulgados no Brasil diversos estudos que tematizam a alfabetização não apenas como aprendizagem ou domínio do código escrito, mas como “condição sociocultural”, a que muitos autores têm preferido chamar de letramento. Angela Kleiman reuniu um bom conjunto de artigos sobre a temática em *Os significados do letramento* (Campinas, Mercado das Letras, 1995). No de sua autoria, desenvolve o conceito de letramento em duas de suas vertentes, relacionado-o a práticas escolares junto a jovens e adultos. Outros artigos tratam das relações entre oralidade e letramento e discutem diversos aspectos relacionados à estigmatização sofrida por pessoas adultas analfabetas ou pouco escolarizadas em nossa sociedade. A conceituação exposta neste item sobre modalidades de pensamento que podem ser desenvolvidas por meio do uso da linguagem escrita e da escolarização foi tomada do artigo de Marta Kohl de Oliveira, que também faz parte da obra.

Somados a esses aspectos, devemos lembrar também que a escola é um espaço especialmente propício para a educação da cidadania: um espaço para se aprender a cuidar dos bens coletivos, discutir e participar democraticamente, desenvolver a responsabilidade pessoal pelo bem-estar comum.

O educador de jovens e adultos

Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la.

Com clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais.

É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de

A escola deve ser um espaço para se aprender a discutir e participar democraticamente, desenvolver a responsabilidade pessoal pelo bem-estar comum

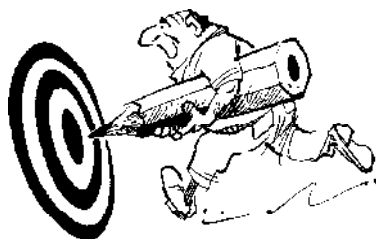
É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências

Fundamentos e objetivos gerais

educadores na família, no trabalho e na comunidade.

Também é uma responsabilidade importante dos educadores de jovens e adultos favorecer o acesso dos educandos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos etc. Deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, que têm pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola.

Finalmente, os educadores devem atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dita. O convívio numa escola ou noutra tipo de centro educativo, para além da assistência às aulas, pode ser uma importante fonte de desenvolvimento social e cultural. Por esse motivo, é importante também considerar a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a frequentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades.



Síntese dos objetivos gerais

Que os educandos sejam capazes de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.

Fundamentos e objetivos gerais

- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.