



CADERNO METODOLÓGICO EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES PARA EDUCADORES

FLORIANÓPOLIS, 2023

SUMÁRIO

SOBRE AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	3
EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO.....	7
EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES: AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E OS SABERES ACUMULADOS DOS SUJEITOS.....	12
APONTAMENTOS PARA AMPLIAÇÃO DO GRAU DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES	16
INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO	20
QUADRO GERAL DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	21

SOBRE AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire. *Alfabetizar para libertar*. In, *Educação Popular – Utopia Latino-Americana*

A primeira afirmação que devo fazer é a de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites.

A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num contexto temporal e espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois funda-se precisamente na compreensão ingênua de que a prática e sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. É por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços, para o que é indispensável a sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos, assim, sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço, algazarra. Nesse sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu objeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder*, que é de classe e tem a ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação de espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.

(...) O que quero dizer é que uma mesma compreensão e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido do ponto de vista de minha opção política.

A leitura atenta e crítica da maior ou menor intensidade e profundidade com que o conflito de classes vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possível das classes populares, em certo momento; sua maior ou menor mobilização, que envolve sempre certo grau de organização. A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças em defesa de seus interesses, mas sobretudo com vistas à superação do sistema capitalista. A luta de classes existe

também latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de “manhas” dos oprimidos, no fundo, “imunizações” que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade.

Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes. Em muitos momentos do conflito de classes, as classes populares, mais imersas que emersas na realidade, têm em sua resistência uma espécie de muro por trás de que se escondem. Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que ultrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado. Pior ainda, poderá intensificar o medo dos grupos populares. Isso não significa que o educador não deva ousar. Precisa saber, porém, que a ousadia, ao implicar uma ação que vai mais além do limite aparente, tem seu limite real. Se falta a este à percepção do grupo popular, não pode faltar ao educador.

Em última análise, quanto mais rigorosamente competentes nos consideremos a nós mesmos e a nossos pares, tanto mais devemos reconhecer que se o papel organizador, interferente, do educador progressista não é jamais o de alojar-se, de armas e bagagens, na cotidianidade popular, não é também o de quem, com desprezo inegável, considera nada a ter a fazer com o que lá ocorre. A cotidianidade, Karel Kosik deixou-o muito claro em sua *Dialética do Concreto*, é o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos. Se dá conta deles, mas não apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos. Isso não significa, porém, que eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão; que não procure superar o puro *dar-me conta* dos fatos a partir da compreensão crítica que dele vou ganhando.

Às vezes a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial*, que por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã virá hoje, repetindo-se o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo” que não prescindir de, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém. Daí a necessidade da intervenção competente democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. É preciso deixar claro, até mesmo correndo o risco de repetir-se, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador nesse processo é de imensa importância

(...)Tenho dito várias vezes, mas não é mau repetir agora, que não foi a educação burguesa que criou a burguesia, mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrotando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua, a de dar sustentação ao poder burguês.

Não há como negar que essa é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disso. Mas o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Esse é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida pela escola, apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, essa é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública, de outro o esforço para ocupar seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Essa é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e da sua permanente atualização, o educador e a educadora progressistas têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa.

Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical.

É aí, ao saber que tem muito o que fazer, que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra-estrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou a ela. É exatamente a esse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa igualmente o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade.

É aí também que deve começar e intensificar sempre um grande e bom debate: o de fazer educação popular na escola pública, não importa o grau. É esse o momento também em que o educador progressista percebe que a clareza política é indispensável, necessária mas não suficiente; como também percebe que a competência científica é necessária, mas igualmente não suficiente.

Numa listagem cuja ordem não significa maior ou menor importância, vou agora tratar de alguns dos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática educativa e a respeito dos quais devemos estar alertados.

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária que é seu verdadeiro discurso. O outro é a pura sonoridade verbal.

Obstáculo também à prática progressista, como salientei antes, é a posição que às vezes se pensa ser o contrário positivo da autoritária e não é: a licenciada; em que o educador se recusa a interferir como organizador necessário, como ensinante, como desafiador.

Não menos prejudicial à prática progressista é a dicotomia entre a prática e a teoria, que ora se vive em posição de caráter basista – em que só a prática em áreas populares é válida, funcionando como uma espécie de passaporte do militante -, ora só é válida uma teorização academicista ou intelectualista. Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia.

A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática educativa progressista. Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com o popular. Seria falsa esta postura: populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente cheguemos”. Trata-se do respeito e da compreensão *a* e *por* uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação.

O problema da sintaxe nos remete ao da estrutura do pensamento, à sua organização. Pensamento, linguagem, concretude, apreensão do concreto, abstração, conhecimento.

Nisso se acha outro ponto de estrangulamento da prática progressista. A formação intelectual do educador o leva a pensar a partir do abstrato, dicotomizado do concreto. Por isso é que me parece mais preciso dizer que sua formação o leva a descrever mais o conceito mesmo do objeto. Na sintaxe ou na organização popular do pensamento se descreve o objeto e não o seu conceito. Se se pergunta a um estudante universitário o que é favela, sua tendência é, usando o verbo *ser*, verbo conotativo, descrever o conceito de favela. Se se faz a mesma pergunta a um favelado, sua tendência é descrever a situação concreta da favela, usando o termo *ter* na negativa. “*Na favela nós não tem água, farmácia*” etc.

O militante progressista que vai à área popular tende a fazer um discurso sobre mais-valia em lugar de discuti-la com os trabalhadores, surpreendendo na análise do modo de produção capitalista, quer dizer, na análise da própria experiência do trabalhador. É a partir daí que o educador pode mais tarde dar aula sobre a mais-valia.

(...) Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que já sabem as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que os homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem. Não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. Interessa-nos, pelo contrário, que “conheçam” o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente. (...)

Ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. É necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *que fazer* neutro.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Luiz Percival Leme Britto

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (Paulo Freire)

Para início de conversa, quero deixar claro que não é possível, em nenhuma hipótese, considerar a educação de adultos sob a mesma ótica da educação de crianças e adolescentes, e isso pela simples razão de que o adulto não é uma criança, não age nem raciocina como uma criança e, provavelmente aprende por mecanismos, pelo menos em parte, diferente dos da criança. O educando adulto traz uma experiência de vida e um aprendizado que faz com que ele seja um *igual* ao educador.

São frequentes, contudo, propostas de educação de jovens e adultos em que se considera, exclusiva ou principalmente, o referencial do conteúdo escolar regular. Deste modo, reduz-se o adulto a uma espécie de ser deficiente, que carece de alguma propriedade fundamental do “adulto normal”. Esta perspectiva, quase sempre acompanhada de uma concepção de aprendizagem mecanicista e cumulativa, desconsidera tanto o processo de construção do conhecimento como as trajetórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

As formas mais caricatas desse procedimento são aquelas em que a educação de jovens e adultos se confunde com ações caritativas (normalmente ligadas a movimentos religiosos ou grupos beneficentes de classe média). Já a versão dominante é aquela que se expressa em cursos de suplência, preparatórios para exames públicos e de qualificação profissional, em que se encontra uma espécie de currículo oficial condensado e facilitado para os que não souberam aprender na hora certa.

A dificuldade de romper com esta perspectiva resulta de várias razões. Destaco duas.

A primeira é a própria tradição escolar, cuja concepção conteudista e disciplinar encontra-se inscrita no tecido social. Para essa tradição, a aprendizagem supõe a acumulação e se dá por áreas de saber bem determinadas (as disciplinas ou matérias escolares). A formação geral, à medida que avança, deve ser mais especializada e enciclopédica. Essa estrutura de escola cumpre funções ideológicas bem marcadas e é ideologicamente sustentada: os saberes escolares têm valor neste mercado cultural e se impõem como conhecimentos necessários, mesmo que não sejam. Os argumentos todos recaem na cantilena de que isso é o que se exige no mercado, nos concursos e na vida.

A segunda é a disputa político-ideológica em torno da educação. Existe evidentemente um currículo “oficial” historicamente estabelecido (oficial entendido como hegemônico e não de ofício) que, em parte, está reproduzido nos programas e currículos escolares e manifesto nos livros didáticos e nos exames públicos. Trata-se, contudo, de algo menos preciso e mais dinâmico do que se pode supor à primeira impressão. A relação entre currículo e escola, assim como currículo e sociedade, é tensa e marcada por um constante e violento processo de luta política.

Em função dessas duas razões, a imagem da educação convencional acaba se impondo como referência para educadores e trabalhadores – os quais premiados por necessidades imediatas e tendo apenas e sempre vivenciado uma concepção de educação, tendem a reproduzir as formas mais convencionais de ensinar e aprender. Desejosos de progredir na vida e não tendo outro referencial acabam, muitas vezes, por se apoiar e até exigir um modelo de ensino próximo ao tradicional.

A crítica a esse modelo supõe a busca de uma nova concepção de educação, radicalmente diferente da que se propõe para a educação regular (mesmo que se imagine também nesse caso

um novo padrão), assumindo que a definição de tópicos de conteúdos para serem estudados está articulada aos interesses político-sociais mais gerais dos trabalhadores e aos interesses específicos do grupo de estudo.

A grande procura dos trabalhadores por programas de formação (sejam de elevação de escolaridade ou de qualificação profissional) está na busca da “empregabilidade”, explicitamente expresso na aquisição de um certificado. Para as instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade e de qualificação profissional é requisitado. Em outras palavras, tais requisitos funcionam como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro mecanismo de seleção.

E é preciso entender que há aqui a questão da instituição de direito, já que a possibilidade de pleitear determinados cargos públicos ou mesmo uma vaga no mercado de trabalho supõe a posse de uma certificação formal.

Há, entretanto outras razões além da certificação formal que motivam os trabalhadores a ingressarem em programas formativos. Seja pela vontade de dominar saberes escolares na expectativa de que esse domínio possibilite a ascensão social, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior. O que está em questão aqui também tem a ver com a “empregabilidade”, mas não se confunde com a certificação em si, a não ser na justa medida em que esta se torna pré-requisito para a realização de um desejo maior. Existiria nesse caso um desejo de saber, cuja criticidade pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa/curso/projeto em que ela quer se inserir.

Outra forte razão para os trabalhadores voltarem a estudar está na busca de reconhecimento social e da afirmação da autoestima. O conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade. São frequentes, por exemplo, depoimentos de trabalhadores que justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente em situações de menor escolaridade e de pessoas mais velhas, trata-se do desejo de poder transitar em espaços públicos e de realizar tarefas que suponham o domínio da leitura e escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir apoio a outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais. Há ainda a necessidade de ressocialização, isto é, a procura de um ambiente social que ofereça a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes. Ainda que esse último fator não tenha diretamente a ver com a escola (a participação em igrejas, associações culturais ou esportivas, sindicatos etc. cumprem função semelhante), esse motivo é fundamental para o sucesso do processo pedagógico e a permanência do educando no curso. Pode-se dizer que é exatamente a ausência ou pouca socialização nos programas de educação de jovens e adultos do sistema público e de tele-educação um dos principais fatores de insucesso e abandono.

A dificuldade de romper efetivamente com o paradigma convencional decorre da desconsideração do caráter da instrução formal das sociedades industriais de massa. No mundo globalizado, a educação regular, de massa, generalizada, passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais. Tornou-se lugar comum falar que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão.

O acesso à educação é condição fundamental para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da sociedade industrial e de manter acesso aos variados bens culturais. A escolarização se impõe como necessidade pragmática: o sujeito não escolarizado,

analfabeto ou com pouca capacidade de leitura, produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais.

Neste sentido, a demanda por educação resulta das necessidades do próprio modelo de sociedade. Objetivamente, do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir valores hegemônicos. Enfim, não é interessante a simples exclusão do sujeito. Mais interessante é que a instrução atue como forma de “inclusão relativa”.

O fato é que a ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pela oferta de emprego e tornando “natural” a ideia de que “no mundo moderno só os mais competitivos tem possibilidade de ser alguém na vida” (este é, aliás, um dos grandes bordões propagandísticos das escolas de classe média) e que, portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente na sua formação.

Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a formação impõe-se como possibilidade de participação no mercado de trabalho e, em tendo emprego, de participação – ainda que mínima – no mercado de consumo. Mesmo que a educação não garanta o emprego de ninguém, o não acesso a ela é um fator de impedimento ao trabalho.

É importante registrar que, à medida que avança o nível médio de escolaridade da população, aumenta a exigência do mercado de trabalho pela posse de certificação de nível de escolaridade (ensino fundamental, médio ou até universitário conforme o caso) para preenchimento de vagas no mercado.

O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos que têm a sua cidadania comprometida em função de seu conhecimento. Portanto, o desenvolvimento das capacidades que habilitem as pessoas a processarem o conhecimento significa letramento, entendido como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência da apropriação das ferramentas da escrita, pois quanto maior o nível de letramento, maior será:

- A frequência de manipulação de informações escritas variadas;
- A interação com discursos menos contextualizados ou mais auto referidos;
- A convivência com domínios de raciocínio abstrato;
- A produção de textos para registro, comunicação ou ação planejada;
- A realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa);
- A capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante.

Nesse sentido, letramento indica o estado ou a condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita, o que é muito diferente de aprender, por exemplo, um padrão de uso da língua ou teorias linguísticas. O letramento implica o uso social da escrita e dos conhecimentos e discursos que se articulam em função dela.

A incorporação do conceito de letramento pode trazer ao espaço da sala de aula uma redefinição da atribuição de responsabilidades e significar um enorme rearranjo no próprio conceito de ensino-aprendizagem, em função da redefinição de valores, objetivos, temas e conteúdos que pressupõe a leitura e escrita.

A educação deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de investigar, descobrir, articular, ensinar e aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos,

estabelecer uma relação inusitada entre eles. Para isso, cabe oferecer ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade com expressões culturais e científicas. É na convivência cotidiana com os conhecimentos relacionados às práticas sociais e no confronto das experiências imediatas com o saber científico que o educando pode desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo, experimentar a liberdade de pensamento.

Importa ressaltar que a capacidade de articular criticamente elementos do mundo construindo conhecimento exige informação. Ninguém constrói conhecimento a partir do nada. Dentro de um contexto histórico definido, o conhecimento se constrói porque os sujeitos dispõem de determinadas condições que permitem a manipulação intensa de dados, fatos, teorias, interpretações, em diversos graus de sofisticação. É apenas neste sentido que a escola deve funcionar como lugar de informação: como condição objetiva de formação dos sujeitos. No entanto, como a formação não se submete à informação, mas apenas a pressupõe, não é possível estabelecer definitivamente qual a informação necessária.

E aqui gostaria de dissertar sobre um ponto essencial no debate da EJA: a possibilidade de trabalhar com um tipo de docência diferente daquela pressuposta na lógica disciplinar, na qual cada área de conhecimento é de responsabilidade de um professor.

O que está em questão é outro modo de ensinar a mesma coisa que já se ensinava. Em outras palavras, o debate fica em torno da escolha de estratégias pedagógicas, de como encontrar formas criativas de ensino-aprendizagem, não circunscritas nas disciplinas escolares.

Não existe razão para reproduzir, num processo de educação de jovens e adultos, a estrutura e os conteúdos de ensino convencional. O estudo e o aprendizado não se definem em função desta ou daquela matéria, mas em função dos assuntos estabelecidos pelo grupo como importantes para a sua formação. Não se trata de negar as áreas de saber, mas de tomá-las como referências possíveis na medida em que avança o processo de estudo. Compreender, por exemplo, as razões do desemprego implica conhecer e estudar conteúdos da economia, política, história, geografia; implica ler, fazer anotações, cálculos, gráficos, tabelas, etc.; implica planejar o próprio trabalho e, se o processo pedagógico considera a intervenção como dimensão intrínseca da formação, implica planejar ações, fazer registros e avaliações. Como se pode ver, outra é a relação que se estabelece entre os sujeitos e o conhecimento.

Se não se organiza o processo de ensino-aprendizagem em função das disciplinas, também não se define a função do educador em razão de sua formação específica. Assim, o (a) educador (a) deixa de ser “professor de matemática, filosofia, história, língua, geografia etc.” e passa a ser um articulador do processo de formação, uma liderança política e intelectual.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, adverte que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção e que quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói a *curiosidade epistemológica*. A diferença entre os educadores e os educandos não está na experiência de vida, não no conhecimento específico deste ou daquele conteúdo, mas exatamente na maior experiência que tem com os discursos e conhecimentos formalizados na e através da cultura escrita – isto é, em seu maior nível de letramento. É esta experiência e não o conhecimento específico de uma ou outra área que justifica a ação pedagógica.

Não há dúvida que se propõe aqui uma outra concepção de educador – não mais aquele que conhece um determinada área de saber e informa ao aluno, mas aquele que, porque tem maior experiência de letramento – se dispõe a aprender e a fazer com o educando aquilo que também ele não sabe e sente necessidade de saber. Essa proposta de educação não é uma tentativa de

simplificar ou banalizar o processo de ensino-aprendizagem, mas busca abrir novas possibilidades de apropriação de conhecimentos.

É interessante observar, aliás, que na concepção disciplinar de educação geral, o professor seja desobrigado a saber o que a escola propõe a ensinar aos alunos. O professor de matemática não se incomoda de que seus colegas não saibam a matemática que ele pretende ensinar aos alunos, sem cuidar de indagar por que as coisas acontecem dessa maneira, assim como não se preocupa por não saber a geografia ou o português que os alunos aprendem. Nesse caso, a especialização deixa de ser algo produtivo para ser um fim em si mesmo.

Formada em uma concepção de ensino fundada na transmissão de conhecimento e com experiência na educação formal, a maioria dos educadores encontra dificuldade de montar um programa de trabalho, definir objetivos, estratégias e processos de avaliação apropriados para a educação de jovens e adultos desde a perspectiva que aqui se aponta.

Essa dificuldade fica reforçada pela concepção do papel e da ação docente existente. Mais frequentemente, as referências em educação ao professor consideram um sujeito individual e uma aprendizagem individual, ainda que socialmente contextualizada. No entanto, é preciso reconhecer que um sujeito sabe mais quando está em grupo do que quando está sozinho; na interlocução, produzimos conhecimento que não é simplesmente incorporado pelos indivíduos, ele permanece no coletivo e só aí faz sentido e sobrevive; somos mais capazes de resolver problemas, criar soluções e produzir alternativas em equipe do que individualmente. Observe-se que na maioria das situações de participação social, agimos coletivamente e, portanto, sabemos coletivamente. Não se trata de negar o conhecimento e a contribuição individual, mas de compreendê-la na prática social.

Dentro desta perspectiva de produção coletiva, reparo que a tônica da maioria dos documentos sobre educação está sempre no professor, entendido como um indivíduo, e não no grupo, na equipe, na escola. Essa visão de trabalho docente, em que o professor se constituiu numa espécie de líder individual reforça a fragmentação do conhecimento e o ensino disciplinar desarticulado. Seria mais interessante se passássemos a nos referir, ao falar do processo pedagógico, à equipe da escola e ao grupo (que inclui educandos e educadores). A mesma advertência faço para a questão da avaliação. Insiste-se na maioria dos discursos progressistas na articulação da avaliação com o reconhecimento de um “estado de conhecimento”. Contudo, ela continua sendo vista numa perspectiva individual e fortemente dirigida pelo professor.

A solução para essas dificuldades não pode ser, sob o argumento de que o professor não sabe ou é isso o que os alunos querem, sustentar uma proposta de ensino autoritária e alienante, mas sim, como defendia Paulo Freire, insistir que ensinar “exige a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

A melhor forma de levar adiante uma proposta de educação solidária, coletiva e transformadora é negar o princípio disciplinar e assumir um processo de construção coletiva do currículo e das estratégias pedagógicas. As áreas de conhecimento (história, geografia, economia, psicologia, etc.) ao invés de aparecerem como eixo articulador, devem se transformar em pano de fundo, no esforço teórico de sustentação do trabalho pedagógico.

Esta é, de fato, a única maneira de garantir que, para a melhoria das condições e da qualidade da educação de jovens e adultos, se elabore um currículo flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos trabalhadores envolvidos no processo pedagógico, levando-se em consideração a realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo que esse processo resulta da vida-vivida.

(Texto produzido para o Programa Integração CUT, 2000.)

EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES: AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E OS SABERES ACUMULADOS DOS SUJEITOS

Rosana Miyashiro e Aline Maria Salami – ETHCI/CUT

A partir dos pressupostos da Educação Integral e Popular, em nosso projeto político-pedagógico as trajetórias de vida em nossos percursos formativos são a base para a construção coletiva de novos conhecimentos por meio do envolvimento dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (educadores e educandos) para uma nova relação com os conhecimentos historicamente acumulados.

São das experiências e saberes que tanto educadores e educandos/as podem construir um projeto coletivo de educação para além da prescrição de um currículo formal.

No entanto, é preciso explicitar a nossa compreensão do que vem a ser esta estratégia pedagógica na construção curricular, pois cada um/a tem em mente, de maneira genérica, uma ideia de trajetória de vida como uma dinâmica desencadeadora do processo de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, é tratada como uma escuta dos sujeitos sem uma diretriz mais clara de como potencializar com os grupos populares para o processo formativo.

Portanto, mais do que uma abertura do (a) educador (a) às novas práticas pedagógicas é preciso compreender o porquê das Trajetórias de Vida serem pontos de partida e de chegada no processo educativo, como é apontado em nosso projeto político pedagógico. Isto é, não se trata apenas de uma atividade que depende da vontade individual ou coletiva, mas de uma estratégia pedagógica que expressa a concepção de educação que queremos colocar em prática.

Preliminarmente, quando tratamos metodologicamente do desencadeamento dos Percursos Formativos por meio das trajetórias de vida, pontuamos o seguinte:

- Não se trata de mais uma dinâmica com o objetivo de integrar o grupo, embora geralmente, as atividades pedagógicas das trajetórias de vida apresentem uma riqueza de possibilidades que aproxima os participantes;
- É fundamental conhecer os repertórios que cada um/a traz para desencadear o processo de ensino-aprendizagem mediatizadas pelas situações concretas que tem relação com as trajetórias do grupo para a apreensão de categorias-chaves e conceitos que queremos trabalhar;
- As trajetórias de vida do grupo devem permear todo o percurso formativo, não sendo um momento estanque no início do curso, mas um mapa permanente (processual e diagnóstico) para os planejamentos pedagógicos para mediar com os temas/conteúdos mais significativos para o grupo, a partir de estratégias de desenvolvimento metodológico mais relevantes para a ampliação do grau de letramento da turma, entre outros aspectos.

Portanto o seu registro é de fundamental importância. A esse respeito tratamos mais detidamente na questão da sistematização da experiência.

A partir desta considerações iniciais, apontamos alguns aspectos importantes da trajetória de vida que interessa metodologicamente para desencadear o processo de ensino-aprendizagem com jovens e adultos que possuem experiências e repertórios, comuns e diversos, que são decisivos para a apreensão de novos conhecimentos e ampliação das visões de mundo dos sujeitos.

Destacamos aqui três dimensões das trajetórias de vida imprescindíveis para o processo educativo. Trata-se das dimensões da Educação, Trabalho e Cultura.

Outra observação importante é que tais dimensões das trajetórias de vida podem ser tratadas ao longo dos Percursos Formativos, por isso é necessário definir claramente os objetivos das atividades que buscam diagnosticar os repertórios trazidos pelos grupos das atividades que a partir deste repertório visam ampliar, aprofundar e/ou construir novos conhecimentos. Dito de outra forma, se consideramos os saberes dos educandos fundamentais para estabelecer as

mediações entre estes saberes e realidades e o conhecimento historicamente acumulado, devemos sempre criar as condições de ensino-aprendizagem em que os conteúdos/temas dialoguem com estes repertórios para um salto da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como alerta Freire. Este processo só é possível com a mediação permanente e criativa do/a educador/a.

As trajetórias educacionais

Quando abordamos esse aspecto da trajetória de vida, não necessariamente estamos falando dos dados de escolaridade, pois estes dados já temos em nossos cadastros de pré-inscrição do curso. O mais importante é conhecer os contextos educacionais de cada um, tanto as trajetórias formativas formais como também não formais como a participação em algum grupo de discussão na associação de bairro, no sindicato, na igreja, nas pastorais, etc., pois essas experiências conformam um percurso formativo (além das experiências de trabalho) que compõe nosso repertório de conhecimentos gerais e específicos.

Outra questão importante é situar no tempo, ou seja, podemos investigar em que época e como foi a trajetória educacional formal (se esta foi interrompida ou não). A informação de que um educando/a concluiu o Ensino Fundamental não é suficiente para compreendermos o seu repertório de estudos. Por exemplo, podemos ter três pessoas nessa situação, uma com 40 anos que concluiu o ensino fundamental em 2000 num curso supletivo, outra que fez até a oitava série em 1986, mas entrou na escola com 8 anos e parou um tempo e retornou para concluir o Ensino Fundamental e outra pessoa que sabia ler e escrever sem nunca ter frequentado a escola e concluiu recentemente toda a trajetória educacional na EJA. Embora todas essas pessoas tenham concluído o ensino fundamental, as formas e razões que culminaram na sua trajetória educacional podem ser muito diferenciadas e é preciso conhecê-las para construir estratégias de letramento adequadas, pois a vivência com um estudo mais sistemático define também os graus de dificuldades e potencialidades de cada estudante.

Portanto, a dimensão educacional num sentido mais amplo é estratégica para termos um diagnóstico sobre as experiências cognitivas, as dificuldades de letramento e o mais importante, criar um ambiente no qual os diferentes saberes são valorizados e incorporados na construção curricular. Não podemos fragmentar essa dimensão das outras dimensões: do trabalho e cultural, sob o risco de fragmentarmos as estratégias pedagógicas sobrepondo às dimensões ou compartimentando os sujeitos.

Esse olhar para a trajetória educacional nos desafia a repensar também, enquanto educadores, como avaliamos os Percursos Formativos, pois geralmente consideramos somente as trajetórias da educação formal e assim, não rompemos a visão dominante que hierarquiza os sujeitos conforme os níveis educacionais, invisibilizando diversos saberes/conhecimentos da classe trabalhadora, adquiridos nas múltiplas relações estabelecidas na sua produção da existência.

As trajetórias de trabalho

Da mesma forma que, muitas vezes, tratamos as trajetórias educacionais considerando somente a educação formal, quando buscamos conhecer as trajetórias de Trabalho, num primeiro momento tendemos a pensar nos empregos formais, isto é, nos contratos de trabalho oficializados em algum documento onde podemos visualizar os saberes “técnicos” advindos das experiências empíricas das atividades profissionais vivenciadas pelos educandos. No entanto, esta dimensão é muito mais rica e complexa, pois ao não se reduzir não somente o mercado de trabalho formal, podemos ter um quadro mais abrangente dos conhecimentos e potencialidades de cada um a partir

da compreensão das diversas estratégias da classe que vive do trabalho que envolvem conhecimentos e habilidades importantes.

Portanto, conhecer as trajetórias de trabalho não é algo simples, tipo perguntar onde cada um trabalhou. Por isso, indicamos aqui duas referências importantes: 1) investigar quando foi o primeiro emprego e; 2) identificar quais atividades de trabalho compõem a trajetória de trabalho (formal e informal) até o presente. Em relação a primeira referência, é importante destacar que a lembrança da primeira experiência no mundo do trabalho é muito mais fácil de os educandos recuperarem, pois geralmente é um marco na vida de todos. Pode significar a passagem para a maturidade, a independência financeira dos pais, uma nova relação social para além do espaço familiar, uma mudança de hábitos e distanciamento de entes queridos, a descoberta de pertencimento a um grupo social, entre outros aspectos e por isso, remetem também a uma primeira percepção das relações sociais para além do entorno social vivenciado desde a infância.

Já a segunda referência que envolve os demais trabalhos vivenciados podem ser mais difíceis de recuperar, mas nas trajetórias de vida trabalhadas processualmente é possível termos um momento para pensarmos nisso com o objetivo de trazermos à tona todos os conhecimentos que acumulamos ao longo da nossa vida e que às vezes nem nos damos conta.

Tais informações são fundamentais não somente para conhecer o repertório de cada um, mas para desencadear um trabalho significativo com o grupo para a ampliação do grau de letramento como, por exemplo, sobre a história de nosso país, região ou cidade com o estímulo para que cada um lembre de algum fato marcante no contexto em que começou a trabalhar, por exemplo, possibilitando a troca de saberes/experiências e mediação do (a) educador (a) com os conhecimentos historicamente acumulados.

Com isso, temos um quadro que remonta a situação do mundo do trabalho e como cada um do grupo se situa no mundo. A diversidade de idades, trajetórias de trabalho e de região possibilita já um aprendizado importante sobre a história e o mundo do trabalho e é importante que se faça, por exemplo, uma linha do tempo do grupo para cruzar com a linha do tempo da história do mundo do trabalho no Brasil para ser trabalhada posteriormente (pode-se depois explorar a legislação trabalhista, a história de luta dos trabalhadores, os trabalhos “invisíveis”, as condições de trabalho e saúde dos trabalhadores em diferentes períodos da história de nosso país e do mundo, a divisão sexual do trabalho, entre outros temas importantes).

As trajetórias culturais

Quando tratamos das trajetórias culturais, estamos tentando compreender o universo cultural presente na trajetória de vida que se expressa nas visões de mundo, nas subjetividades e sensibilidades de cada um. Portanto, conhecer de onde cada um vem, das experiências de lazer, das preferências culturais, dos lugares conhecidos, dos hábitos alimentares, dos objetos significativos, etc. pode traduzir um importante canal de diálogo e construção de novos saberes a partir da riqueza das experiências do grupo que enfim perfazem a experiências da classe trabalhadora brasileira e a cultura popular. Sendo assim, esta dimensão não pode ser reduzida a investigação do acesso que cada um teve aos bens culturais (cinema, teatro, música etc.), tendo em vista que as classes populares muitas vezes são excluídas do acesso desses bens.

Para além da luta pela sobrevivência e pela árdua vivência do cotidiano, a cultura popular também se conforma num processo resistência e reivindicação do reconhecimento de saberes da classe trabalhadora e é um espaço importante de síntese e produção das classes populares.

Sendo assim, a dimensão cultural pode extrapolar a dura realidade vivenciada no cotidiano de trabalho e pode se configurar num momento importante para refletirmos/repensarmos nossas

trajetórias de vida a partir de outras práticas e de outros valores, para além do mercado, que tenha como referência a humanização das relações sociais.

Aqui também teremos saberes diversos, que podem nos levar a refletir sobre quais conhecimentos são socialmente valorizados, por que e a quem interessa? É ainda oportuno promover um debate sobre a concepção da educação integral, que busca integrar todas as dimensões aqui presentes nas trajetórias de vida.

Considerações gerais

É importante ressaltar que devemos sempre considerar as dimensões da trajetória de vida aqui apontadas como parte de um todo (totalidade), mas que isto não impede metodologicamente de que, por vezes, seja necessário enfatizarmos apenas algumas dessas dimensões (ou itens específicos de cada dimensão) de acordo com a intencionalidade de cada momento em diálogo com o ritmo e interesses do grupo que estamos atuando, para potencializar o processo de ampliação dos graus de letramento com a apropriação de novos conhecimentos.

Aproveitar as oportunidades que se abrem durante o desenvolvimento dos Percursos Formativos é essencial e para isso é sempre aconselhável recorrermos ao “Bom Senso”, conforme nos alerta Paulo Freire, para não cairmos na “burocratização” do nosso fazer pedagógico a partir do engessamento de nossos olhares/percepção do movimento vivo do processo formativo, sem desconsiderar os planejamentos e instrumentos metodológicos de registro.

Do ponto de vista dialético, a percepção progressiva dos diferentes níveis de compreensão da realidade pelos sujeitos perpassam processos contraditórios e conflitantes, onde o mais importante para nós, educadores/as, é compreender e criar estratégias para estes elementos nos ajudem a desvelar os aspectos ideológicos que promovem a explicação da realidade encobrendo o processo de exploração do trabalho para estimular a consciência crítica dos sujeitos na medida em que a sua própria história é a história da classe trabalhadora.

APONTAMENTOS PARA AMPLIAÇÃO DO GRAU DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES

Compreendemos a ampliação do grau de letramento como a ampliação processual e permanente de novas referências temáticas e convivência com diversos gêneros textuais e apropriação de estratégias/ferramentas que envolvem os processos de domínio da leitura, escrita e fala pública dos educandos/as objetivando sempre:

- Ampliar as visões de mundo (apropriação dos conhecimentos historicamente acumulado para uma visão mais ampla e crítica da realidade);
- Possibilitar a aquisição progressiva das diversas ferramentas da leitura, escrita e fala pública que valorizem saberes e estimulem a autoria;
- Estimular a criatividade e as diversas formas de comunicação por meio de diferentes manifestações linguísticas dos educandos como processo de emancipação e identidade cultural da classe trabalhadora;
- Construir os processos de ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos de cada curso (superando a dicotomia entre conteúdos técnicos e geral) na perspectiva integral de construção de conhecimento;
- Superar o preconceito linguístico (BAGNO) que delimita os processos de leitura, escrita e oralidade ao gramatiquismo (restrito a ortografia) que estigmatiza os sujeitos e nega o conteúdo dos diferentes saberes acumulados.

Para perseguir esses objetivos nos processos de ensino-aprendizagem nos percursos formativos, a seguir destacamos algumas estratégias metodológicas discutidas e (re) construídas coletivamente ao longo da experiência educativa da ETHCI, que devem auxiliar nos planejamentos e detalhamento metodológico das aulas.

Nesse sentido, ressaltamos que o ato educativo e o processo de ensino-aprendizagem tem intencionalidades que devem balizar as estratégias de ampliação do grau de letramento, isto é, o trabalho com um texto, por exemplo, não está dissociado do processo a apropriação conceitual/temática, apropriação dos conhecimentos específicos de cada curso. Para isso, é necessário criar as condições para o aprendizado, que não se dá por meio apenas da oferta de materiais diversos sem uma mediação profunda do/a educador/a, que deve ter consciência e paciência histórica sempre, dos passos/da caminhada que é inerente ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, que não é linear e progressivo, mas dialético e em sintonia com o real vivido.

Estratégias para potencializar a ampliação do grau de letramento

- **Rodízio de leitura:**

A leitura coletiva em voz alta em rodízio por trechos é importante para ampliar as referências de leitura como também estimular a fala pública. No caso de pessoas tímidas, é importante realizá-la

em pequenos grupos, como um exercício também de desinibição como também de prática continuada de leitura;

- **Estímulo a opinião de pequenos trechos:**

Nas práticas de leitura é importante considerar sempre que a apropriação dos conteúdos de um texto são sempre parciais e a compreensão do conteúdo é mediada pelos repertórios prévios de cada um. Sendo assim, o incentivo a opiniões de pequenos trechos auxilia na ampliação e mediação com outros olhares/enfoques que o texto provoca, passando a ser rico por não se circunscrever a uma leitura mecânica do texto integral, mas trazendo diversas possibilidades de diálogo com o conteúdo que possibilita uma progressiva compreensão e apropriação de novos conhecimentos a partir do repertório do grupo.

- **Trabalhar a perguntas/indagação do texto:**

Para auxiliar a compreensão de um texto, elaboramos questões orientadoras ou tópicos de leitura que é muito útil para o melhor aproveitamento da leitura. No entanto, vale também experimentar novas abordagens, buscando colocar o leitor numa postura mais ativa diante de um texto, ou seja, ao invés de tentar responder ou localizar os tópicos de um texto, desafia-lo a um diálogo com o texto por meio da elaboração de perguntas ao texto, após a leitura.

- **Criar situações para estimular a argumentação**

O processo de amadurecimento intelectual requer que os estudantes percebem gradativamente e dialeticamente o processo de construção de um texto escrito ou discurso. Isto é, mesmo intuitivamente sempre organizamos uma linha de raciocínio que se explicita ou não diante de um fato que queremos defender ou rejeitar. Sendo assim, seria importante para a conscientização desse processo, instigar os estudantes a partir de determinado texto/contexto defender ou rejeitar determinada ideia ou explicação de um fato ou fenômeno. Ou seja, para a defesa ou rejeição de algo construímos uma argumentação (que pode ser convincente ou não). Esse é um exercício de criticidade, do pensar mais profundamente a partir de novas pesquisas/buscas de elementos que subsidiem a argumentação de determinado assunto.

- **Exercícios de reescrita**

Os exercícios de reescrita podem se dar de inúmeras formas e com diferentes objetivos. Por exemplo, pode se dar de forma coletiva, estimulando a troca e construção coletiva que não evidencie ou desestime aqueles que tem maiores dificuldades com a escrita. Pode se dar de forma individual, se é o caso de identificar dificuldades e potencialidades de cada um para estabelecer novas estratégias de ampliação do grau de letramento. Seja qual for o objetivo, é importante frisar que para esse exercício é importante escolher textos bem escritos (isto é, textos com linguagem simples e clara e com assuntos de interesse coletivo) para estimular uma leitura e escrita prazerosa. Os resultados são sempre ricos, na medida que demonstra que um mesmo material ao ser mediado com os diversos saberes, possibilidades infinitas formas de expressar-se na escrita, que sempre será difícil se não temos um objeto claro para iniciar a escrita. Lembrando Bagno, só lemos, escrevemos

e falamos com maior desenvoltura se exercitarmos a leitura, escrita e a fala e não por meio de dicas para cada um sozinho tentar tais empreendimentos.

- **Acesso a diversos gêneros textuais**

Os textos, embora diferentes entre si, possuem pontos em comum. Quando eles apresentam um conjunto de características semelhantes, seja na estrutura, conteúdo ou tipo de linguagem, configura-se o *gênero textual*, que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas e manter uma relação direta com a dimensão social. Nossa produção textual se define mediante: 1) A finalidade; 2) O papel dos interlocutores e; 3) A situação (contexto). Isto é, cada vez que produzimos um texto, selecionamos um gênero:

- em função daquilo que desejamos comunicar;
- em função do efeito que desejamos produzir em nosso interlocutor;
- em função da ação que desejamos produzir no meio em que nos inscrevemos.

Há diversos gêneros textuais que podemos trabalhar para a ampliação do grau de letramento dos educandos/as partindo sempre daqueles mais familiares do grupo, como por exemplo: bilhete, e.mail, carta, receita de bolo, charge, quadrinhos, revista, boletim, currículo, lista de compras, poema, música, carta comercial, jornal, reportagem, apresentação de slides etc.

Tais materiais vão possibilitando maior convivência com a escrita e criando referências de tipos de linguagem para diferentes situações.

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

São procedimentos metodológicos imprescindíveis para uma educação emancipadora: o planejamento coletivo, a avaliação processual e diagnóstica e a sistematização da experiência, que devem ser incorporados ao fazer pedagógico de maneira unificada e permanente.





INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO

Definir período: (É preciso delimitar o tempo. Isso só será possível com a definição dos objetivos e estratégias pedagógicas. Indicamos pelo menos duas semanas para trabalharmos melhor coletivamente e enriquecer o percurso formativo)

Objetivos (o que/para que?): Traçar objetivos a partir de um foco / recorte de realidade, que não significa a fragmentação, mas uma estratégia de trabalhar as múltiplas dimensões do conhecimento a partir de algo concreto e de tema/conteúdos previamente estipulados buscando sempre a participação e construção coletiva dos conhecimentos e criticidade .

Estratégias pedagógicas (como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem)	Conteúdos/Temas Previstos	Materiais Necessários	Conteúdos/Temas trabalhados
<p>Não se trata apenas de descrever as atividades, mas de pensar estrategicamente como alcançar os objetivos traçados. A partir da definição dos conteúdos/temas a serem explorados construir estratégias que possibilitem desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>1º Momento (Neste momento poderão ser realizadas dinâmicas e atividades que partam dos saberes acumulados dos/as educandos/as para possibilitar que estes/as percebam os seus conhecimentos acumulados como também das realidades do grupo para a ampliação de novos conhecimentos a partir do estímulo de se conhecer mais o objeto que será estudado)</p> <p>2º Momento (Neste momento, a partir da sensibilização e conhecimento dos saberes, realidades e interesses do grupo construir o desenvolvimento metodológico do tema/conteúdo mediando com linguagens e materiais diversos para a apropriação, aprofundamento e construção coletiva de novos conhecimentos)</p> <p>3º Momento (Neste momento promover a síntese/sistematização para a tomada de consciência coletiva dos conhecimentos já apreendidos por meio de uma elaboração concreta como cartaz, boletim, quadrinhos, maquetes, vídeo etc. para a identificação dos conhecimentos construídos/criticidade dos sujeitos e o que poderá ser trabalhado/potencializado posteriormente)</p> <p>Obs.: Cada momento acima poderá ser realizado em diversas aulas/encontros, de acordo com os objetivos, o ritmo do grupo e a complexidade das abordagens pedagógicas propostas.</p>	<p>Selecionar claramente os conteúdos a serem abordados. Tomar o cuidado para não partir dos conteúdos descolados do contexto e dos objetivos Um bom objetivo possibilita trabalharmos da maneira que quisermos os conteúdos. Sendo assim, a intencionalidade e a forma de explorá-lo deve ser explicitada.</p>	<p>Listar materiais para as dinâmicas e textos/vídeos/imagens etc a serem utilizados nas abordagens pedagógicas de cada momento</p>	<p>Ao dialogarmos com a realidade do grupo no processo de ensino-aprendizagem nem sempre o que planejamos será possível de ser implementado integralmente por várias razões: ou sub/superdimensionamos os tempos, os conteúdos e a própria dinâmica do grupo que trazem outros elementos para enriquecer a mediação etc. Sempre que redimensionamos o desenvolvimento metodológico é fundamental garantir os objetivos propostos, por isso é fundamental que registremos o que conseguimos trabalhar de fato informando também o grau de aprofundamento (pois o conteúdo pode ser retomando em outro momento, caso tenha ficado superficial demais) e os aspectos da ampliação do grau de letramento alcançado.</p>

QUADRO GERAL DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

TIPO DE INSTRUMENTO	OBJETIVOS
1. Diário de Classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registrar as atividades e a frequência dos educandos <p>Obs.: Este instrumento contará com o registro da frequência diária dos educandos e das atividades realizadas</p>
2. Instrumento diagnóstico de saberes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os saberes e experiências prévias para integrar ao Percurso Formativo
3. Avaliação processual	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar coletivamente a apropriação de conhecimentos e envolvimento dos educandos/as ao longo do Percurso Formativo <p>Segue dois exemplos a partir do Percurso Formativo em andamento que já realizamos:</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <p><u>Dinâmica da Arvore:</u></p> <p>1º momento: raiz (expectativas em relação ao curso); tronco (saberes do grupo);</p> <p>2º momento: folhas (o que já foi construído); espinhos (dificuldades)</p> <p>3º momento: flores (o que deixamos) frutos (o que levamos)</p> </div> </div> <p><u>Dinâmica da Caminhada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Passos:</u> o que já fizemos • <u>Pedras:</u> as dificuldades • <u>Placas:</u> como superar as dificuldades <div style="text-align: right;">  </div> <p>Obs.: Deverão ser construídas outras atividades-chave de avaliação processual buscando apreender os conhecimentos construídos com base no Plano de Curso (conteúdos e metodologia).</p>
4. Trabalho final - TCC	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma elaboração coletiva que envolva a síntese dos conhecimentos construídos durante o Percurso Formativo <p>Exemplos:</p> <p><u>Gastronomia:</u> Criação de pratos a partir de uma temática relevante no percurso formativo (entrada, prato principal e sobremesa). Pesquisa, ficha técnica com o custo estipulado e criação das receitas.</p> <p><u>Informática:</u> Criação de boletim com os temas abordados e utilização as ferramentas aprendidas no Percurso Formativo</p>