

374  
C672e

N. Cham. 374 C672e TCC  
Autor: Coelho, Cristiane de Souza  
Titulo: Educação de Jovens e adultos numa

TCC



Ac.210523

Reg. 105958

Ex.1 BJST

Ex. 1 UNIFESSPA BJST

**CRISTIANE DE SOUZA COELHO**  
**MARCOS ANDRÉ SOUZA FRAZÃO**



**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-  
HISTÓRICA DE CURRÍCULO:  
A EXPERIÊNCIA DO PRONERA/2000 NO SUDESTE DO PARÁ**

UNIFESSPA/CAMAR/BSJST

**Consulta**

<b>UFPA - CMB - Biblioteca</b>	
Data:	<u>13/09/03</u>
Registro:	<u>120 / 2003</u>
Origem:	<u>D</u>

**MARABÁ**

**2002**

X

dkr.

**CRISTIANE DE SOUZA COELHO  
MARCOS ANDRÉ SOUZA FRAZÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-  
HISTÓRICA DE CURRÍCULO:  
A EXPERIÊNCIA DO PRONERA/2000 NO SUDESTE DO PARÁ**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
Para obtenção do grau Licenciados Plenos em Pedagogia  
Curso de Pedagogia - Universidade Federal do Pará  
Campus do Sul e Sudeste do Pará**

**Orientadora: Cleide Pereira dos Anjos**

**MARABÁ**

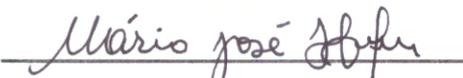
**2002**

**CRISTIANE DE SOUZA COELHO  
MARCOS ANDRÉ SOUZA FRAZÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-  
HISTÓRICA DE CURRÍCULO:  
A EXPERIÊNCIA DO PRONERA/2000 NO SUDESTE DO PARÁ**

---

**Cleide Pereira dos Anjos  
Profª da Universidade Federal do Pará**

  
**Mário José Hennen  
Profº da Universidade Federal do Pará**

  
**Hildete Pereira dos Anjos  
Profª da Universidade federal do Pará**

---

**Conceito**

**MARABÁ, 23 de Dezembro de 2002.**

## DEDICATÓRIA

*A meu filho Raphael, que muitas vezes não compreendeu a minha ausência, mas sempre esteve cheio de amor e carinho a minha espera.*

*A minha Mãe e ao meu pai, pelo amor, confiança e incentivo que me dedicaram durante todos esses anos de estudos.*

*Cristiane Coelho.*

*Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado me incentivando e me apoiando de forma incondicional, desde os meus primeiros anos de estudos.*

*Marcos Frazão.*

*Dedicamos também, a todas as pessoas que participaram da Experiência PRONERA/2000 – Sudeste do Pará, em especial aos monitores e monitoras, pessoas guerreiras, com as quais estabelecemos um vínculo de amizade.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradecemos a Deus, pelas grandezas de suas obras e pela benção que é fazermos parte delas.*

*Agradecemos a nossa Professora/orientadora Cleide, pelo companheirismo e paciência com que nos acolheu em todos os momentos de construção desta conquista que é este trabalho de conclusão de curso.*

*Aos nossos amigos, a Maura, por termos trabalhado a maior parte do tempo juntos; ao Jairo, pela alegria e palavras de incentivo; a Madalena, Socorro e Sandra, pela “delicadeza” e sinceridade; a Vera, Cris, Sheila e Lucélia, por terem de uma forma ou de outra contribuído com este trabalho; a todos da Pedagogia 97, pelos momentos partilhados.*

*A todos os nossos professores, que de modo particular, propiciaram a construção de conhecimento.*

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da experiência de Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Sócio-Histórica de Currículo, desenvolvida pela Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá, em parceria com os movimentos sociais, no PRONERA/2000 – Sudeste do Pará. Assim, temos um histórico de educação de jovens e adultos no Brasil relacionado com as elaborações históricas das teorias de currículo no mundo e seus reflexos em nosso país, abordando a relação dialética e histórica entre a sociedade e a educação.

Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos que nortearam este trabalho, discutindo a pesquisa qualitativa num enfoque dialético da construção do conhecimento. Buscou-se compreender, a partir da produção escrita, se os princípios sócio-históricos de currículos, definidos no projeto da experiência investigada, foram concretizados nas diversas etapas educacionais e atividades desenvolvidas no projeto.

Diante das questões suscitadas durante a análise de dados, colocamos as nossas considerações acerca das conclusões obtidas nas análises, vislumbrando a história da educação de jovens e adultos no Brasil, no que implica o desenvolvimento desta experiência relacionado aos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, presentes no processo educativo, que foi construído coletivamente, a partir de uma dada realidade.

Palavras-chaves:

Educação, EJA, Currículo, Dialética, PRONERA.

## SUMMING UP

This study introduces a experiment's analysis of Educação de Jovens e Adultos - EJA (Young and Adult's Breeding – YAB) in a perspective society-historical by curriculum, advanced by UFPA – Campus de Marabá, in partnership with the societies motions, in PRONERA / Sudeste do Pará. In this manner, we have young and adults historical of breeding in Brazil acquainted with the historical elaborations of theory by curriculum in world and its reflex in our country, approaching the dialectics and historical relation between the society and the breeding.

In next, we exhibit the methodological purpose that did guide this study, discussing the qualitative research in the dialectic vision of and advanced activity in this project. Analyzing and interpreting, from collected material, if the society-historical principle by curriculum, it defined in project of investigated experience, they did go mocked concert in the breeding stage various knowledge's structure.

Above, the ours considerations above obtained conclusions in analysis, glimmering the breeding of young's and adult's history in Brazil, involving in the unfolding, this experience connected to society's, economics, politics and cultural factors in breeding process, that did go structure community, from by a true at issue.

### Key-words

Breed, EJA, Curriculum, Dialect, PRONERA.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. HISTÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b>	14
1.1 Considerações iniciais	14
1.2 A educação de adultos e a educação jesuítica	15
1.3 A crise do colonialismo e as novas necessidades educacionais	17
1.4 Década de XX: primeiras teorizações curriculares	19
1.5 Primeira experiência oficial: em busca de um ensino público e de qualidade	21
1.6 A educação como forma de controle ou transformação	23
1.7 Trajetória das campanhas de educação de adultos e a mobilização nacional sobre esse tema	24
1.7.1 Pressupostos de uma nova teorização para educação de adultos	29
1.7.2 Do escolanovismo a tecnificação do ensino	31
1.8 Uma nova era da educação de adultos: o auge na teoria crítica	33
1.9 A teoria crítica do currículo	36
1.10 Um retrocesso na educação de adultos: o tecnicismo enquanto principal fundamento da educação no Brasil	40
1.11 Caminhos para reconstrução de uma educação popular libertadora	44
1.12 Perspectiva sócio-histórica de currículo	49
<b>2. PESQUISA QUALITATIVA A PARTIR DE UM ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO DE CURRÍCULO</b>	54

<b>3. PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE CURRÍCULO: A DIALETICIDADE DA CONSTRUÇÃO DO SABER</b>	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	86
<b>OBRAS CONSULTADAS</b>	90
<b>ANEXOS</b>	92

## INTRODUÇÃO

O Brasil é e sempre foi um país de grandes conflitos agrários. Esta característica é própria de sua forma histórica de colonização com fins de exploração, baseada numa estrutura política de subjugação de uma classe trabalhadora desprivilegiada a uma outra que detém o poder.

No entanto, alguns grupos de trabalhadores, vêm se reconhecendo enquanto sujeitos do seu próprio destino e organizando-se em movimentos populares para reivindicar os seus direitos. Assim destacamos os trabalhadores rurais, que vêm fazendo uma verdadeira revolução no campo brasileiro, construindo uma trajetória histórica de luta não só pelo direito a terra, mas por Saúde, Educação, enfim, condições mínimas de sobrevivência, de cidadania.

Como resultado destas lutas, nacional e regional, tivemos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, (projeto de educação de jovens e adultos e escolarização de monitores em áreas de assentamentos) no âmbito do Ministério Extraordinário de Política e Reforma Agrária, que nasceu da indignação e do desejo de entidades e movimentos que acreditam na transformação social através de uma Educação Popular, comprometida com os interesses das classes populares e se concretizou através de parecerias entre a Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e os Movimentos sociais: FETAGRI e MST.

Apesar dos assentamentos de reforma agrária, especificamente os do Sudeste do Pará, já desenvolverem, alguns através de iniciativas próprias e outros por investimentos públicos, atividades educativas, principalmente no que se refere ao ensino fundamental, percebeu-se a necessidade de uma outra iniciativa que atendesse a grande demanda que vem sendo excluída, acumulando ao longo dos anos um contingente considerado de jovens e adultos nas mesmas áreas, pessoas estas que não tiveram acesso a cultura letrada devido a todo um processo de exclusão historicamente construído, no qual a maioria dos trabalhadores rurais de nosso país ainda se encontram submetidos.

Nesse sentido, foi realizado no período de dezembro de 1999 a janeiro de 2001, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Monitores no Sudeste do Pará, escolarizando 60 (sessenta) monitores em três etapas no Campus da UFPA – Marabá, sendo a primeira em janeiro, fevereiro e março de 2000, a segunda julho e agosto e a última novembro, dezembro do mesmo ano e janeiro de 2001; a alfabetização de 1.200 (mil e duzentos) jovens e adultos, se desenvolveu nos assentamentos da reforma agrária, nos municípios circunvizinhos que fizeram parte do projeto.

Desta forma, o trabalho apresentado é uma tentativa de sistematização de uma experiência riquíssima que foi desenvolvida num intuito de proporcionar condições de leitura e escrita aos trabalhadores rurais, e acima de tudo, uma compreensão social da realidade em que vivem, percebendo-se assim enquanto, sujeitos capazes de produzir conhecimentos, intervir e modificar conscientemente a sua realidade.

A princípio, queríamos investigar quais as contribuições sociais, políticas e culturais, que o processo de alfabetização de jovens e adultos e escolarização de monitores, trouxe para o meio rural, todavia após certo tempo de aprofundamento teórico e investigação, percebemos que o que estávamos propondo era algo muito extenso para um trabalho de conclusão de curso, já que para obtermos tais informações teríamos que nos dirigir aos assentamentos, onde havia sido

desenvolvido o Projeto, ação para a qual não dispúnhamos de tempo e nem de recursos. Além disso, possuíamos uma enorme quantidade de material produzido no desenvolvimento do projeto, materiais estes caracterizados como documentos curriculares, que precisavam ser analisados para conhecimento e sistematização da experiência.

Assim, direcionamos a nossa investigação, na intenção de constatar se os princípios da perspectiva sócio-histórica de currículo, definidos no projeto, foram realmente concretizados no desenvolver do processo, dentro das seguintes categorias, escolarização dos monitores, formação pedagógica e alfabetização dos trabalhadores rurais. Claro, que não desistimos por completo da problemática inicial que incitou o nosso trabalho, objetivando em um outro momento desenvolvê-la.

Este trabalho, então, apresenta uma análise da experiência de Educação de Jovens e Adultos e escolarização de monitores numa Perspectiva Sócio-Histórica de Currículo no Sudeste do Pará. Nele, num primeiro momento, temos um histórico de educação de jovens e adultos no Brasil relacionado com as elaborações históricas das teorias do currículo no mundo e seus reflexos em nosso país, abordando desde a educação Jesuítica e o currículo desenvolvido por ela até experiência pesquisada; discutindo a relação dialética e histórica entre a sociedade e a educação no decorrer deste processo.

Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos que nortearam este trabalho, discutindo a pesquisa qualitativa num enfoque dialético da construção sócio-histórica do currículo, lançando-nos ao desafio de captar as relações complexas e conflituosas construídas nesse processo.

Por fim, colocamos as nossas considerações acerca das principais questões suscitadas nas análises, das produções dos monitores e sua relação com a história da educação de jovens e adultos no Brasil, no que implica o

desenvolvimento desta experiência, relacionando-a aos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, presentes no processo educativo, que foi construído coletivamente, a partir de uma dada realidade.

## **1. HISTÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.**

### **1.1 Considerações iniciais.**

A Educação de Jovens e Adultos é uma área de estudo recente. Antes era denominada esta modalidade de ensino, desenvolvida no período noturno, apenas "Educação de adultos", porém, devido ao alto índice de evasão e repetência no ensino elementar, bem como às exigências do mercado de trabalho, fez com que aumentasse a demanda de jovens nos cursos noturnos, fazendo-se necessário então esta nova re-configuração e também uma reestruturação teórico metodológica, que teve como destaque à produção de Paulo Freire especialmente nas décadas de 50 e 60.

Também por muito tempo o adulto analfabeto foi considerado incapaz de aprender e considerado causa da pobreza brasileira, mas a partir de reformulações teóricas, do avanço do conhecimento juntamente com o desenvolvimento urbano, passou-se a considerá-lo não mais como causa e sim como resultado da política educacional da época, destinando-se a partir de então uma maior preocupação a esta modalidade educativa, desenvolveram-se trabalhos com base em exames críticos da realidade social do aluno, na tentativa de entender a estrutura que produziu o analfabetismo e com isso superá-lo. Essa nova temática deu ênfase aos trabalhos já desenvolvidos por Paulo Freire, que criticava as formas da educação

tradicional, propondo uma educação na qual o educando torna-se o próprio sujeito de sua alfabetização.

Contudo, unir metodologias criativas com acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação ativa no universo profissional político e cultural sem com isso ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem consigo, é um desafio que a proposta 'Freiriana' e a Educação Popular de Jovens e Adultos, vem enfrentando nas últimas décadas.

Entendemos assim, que a Educação de Jovens e Adultos, deve partir de uma proposta curricular que reflita as transformações decorrentes da organização econômica, político e cultural de uma sociedade em um determinado momento histórico. Tendo também, que se adequar às leis que regem a educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB. O que implica na realização de um currículo que deverá unir as práticas pedagógicas à base teórica e às experiências sociais dos alunos. Porém, não podemos abrir mão do caráter histórico influente nas transformações sociais e mais especificamente na educação, o que apresentaremos a seguir.

## **1.2 A educação de adultos e a educação jesuítica**

O sistema escolar a princípio, não foi criado com fins econômicos, de preparar mão de obra para o mercado, não há uma preocupação das escolas em preparar para o trabalho, pois as mesmas em sua origem antecederam e muito o processo de industrialização e ao desenvolvimento do capitalismo. Esta afirmação fica clara quando recorremos a história das escolas e destacamos que no período que antecede esta transformação, a maioria das pessoas aprendia a realizar suas atividades na prática do dia-a-dia, sem que houvesse qualquer órgão responsável pelo ensino das mesmas. Assim "os primeiros sistemas escolares surgem na história

do ocidente [...] respondendo antes a fatores políticos, religiosos ou militares”.(ENQUITA, 1989, p. 129).

É fácil perceber nas raízes do sistema escolar, o seu caráter de exclusão social e reprodução do sistema vigente. A escola nunca foi para todos, sempre representou uma oportunidade de pequenos grupos monopolizar certos saberes em favor de si e não em prol da maioria.

Em meio aos grandes conflitos religiosos da idade média, Reforma Protestante e Contra-reforma, há a expansão do ensino dos jesuítas, que marca o início da história da educação em nosso país. Até o início da segunda metade do século XVIII, os Jesuítas permaneceram no Brasil como principais responsáveis pela educação no país, educação esta como já foi dito, fundada apenas nos princípios religiosos humanistas visando essencialmente o engrandecimento do espírito como forma de combater a reforma protestante e o pensamento crítico que despontavam na Europa. Sua metodologia de trabalho se dava através do plano de estudos “*Ratio Studiorum*”, base filosófica dos jesuítas. Sendo o primeiro sistema organizado de educação católico.

Este tipo de educação “destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política” (GADOTTI, 1997, p. 72), servindo principalmente “a ilustração de alguns espíritos ociosos (...) que podiam dar-se ao luxo de cultivarem”, por serem filhos da aristocracia, com exceção dos primogênitos a quem “eram destinadas à administração das unidades produtivas” e das mulheres, que recebiam uma educação específica para o lar (ROMANELLI, 1978, p. 34).

Quando se fala em método, em plano de ensino, em objetivo da educação, quando se discute para quem e para que se deve formar, aborda-se questões sobre currículo. “De certa forma todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículo” (SILVA, 1999, p. 21).

Assim, apesar deste termo ter surgido apenas no início da primeira metade do século XX, fica evidente que mesmo sem uma definição clara, ele já existia, pois,

como já foi enfatizado anteriormente os Jesuítas tinham um objetivo de educação, ao que fundamentava o seu trabalho, uma teoria educacional, que por mais tradicional que se apresentasse era também uma teoria de currículo, não estritamente sobre currículo, mas sobre questões curriculares, por isso "obviamente, o currículo clássico humanístico tinha implicitamente uma 'teoria' do currículo" (SILVA, 1999, p. 26). Teoria esta que como também já foi dita acima, privilegiava um determinado grupo em detrimento de uma maioria excluída, propiciando assim a manutenção da ordem vigente, através do controle de certos saberes.

No que se refere aos adultos, a educação Jesuítica pretendia chegar até eles através do ensino das crianças, acreditando que estes, na relação familiar, acabariam por influenciar seus pais. Também, através da alfabetização e da transmissão do idioma português tentavam a catequização direta dos indígenas adultos, num processo de cristianização e aculturação dos nativos, sendo este o primeiro relato de educação de Adultos no país.

### **1.3 A crise do colonialismo e as novas necessidades educacionais**

Numa fase posterior ao início da colonização, a educação dos adultos indígenas se tornou irrelevante e o domínio das técnicas de leitura e escrita não se fizeram necessário para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria-prima, assim, não se preocupou em expandir a educação a todos os setores sociais. Somente com o desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade que se ter um certo domínio de conhecimentos e que se apresentasse algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para vida e para aprendizagem do trabalho.

No Brasil "grandes discussões foram travadas sobre a obrigatoriedade do ensino elementar antes de 1870, num momento em que quase não possuímos uma rede

elementar de ensino” (PAIVA, 1987, p. 210). Daí se justifica o fato de que mesmo a educação sendo obrigatória para todos não seja ao mesmo tempo acessível, pois não se destinou recurso suficiente para que se expandisse o sistema de ensino, de modo que pudesse atender a demanda necessária com qualidade.

É neste momento, que ainda antecede a Proclamação da República, que nasce juntamente com a educação elementar comum no Brasil a educação de adultos sob responsabilidade do Estado, que apesar de funcionar sob condições precárias já representava um grande avanço. Ainda sem muita relevância para o governo, vai se propagar a partir da segunda metade do século XIX, com o advento das escolas noturnas. No ano de 1854 surge a primeira e em 1876 já chegam a 117 escolas por todo país, como nas províncias do Pará e Maranhão, que estabeleciam fins específicos para a sua educação; no Pará, visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a sua educação e no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus deveres e direitos. (PAIVA, 1987, p. 167).

Observa-se que neste período, não havia um currículo comum para educação de adultos, quem definia os fins da educação, conteúdos e metodologias de trabalho, eram os representantes das próprias províncias responsáveis pela educação, como nos exemplos do Pará e Maranhão.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção, são alguns dos motivos para tal difusão das escolas noturnas, porém estas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral, Lei Saraiva, que restringia o voto aos que sabiam ler e escrever e como a maioria da população brasileira era analfabeta, chegou-se mesmo a cogitar “a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares que se comprovasse a existência de escolas noturnas” (PAIVA, 1987, p. 168).

A educação começa a ser vista como meio de desenvolvimento e progresso para o país, com o poder de transformação de todos os problemas sociais, a partir do momento que a expandissem para todas as classes, já que um país com tantos

analfabetos, não poderia se desenvolver. Há agora no país, um predomínio de um movimento conhecido como "entusiasmo pela educação", que permaneceria até a primeira metade do século XX quando a educação de adultos terá maior relevância social.

O "entusiasmo pela educação", caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino que aparece... coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo..., parece estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais através do número de votantes proporcionado pela multiplicação das oportunidades de instrução elementar para o povo. (PAIVA, 1987, p. 27 e 28).

Com o advento da primeira grande guerra, as necessidades estruturais educacionais para adultos, começam a fazer parte do contexto político, econômico e social do país, através da chamada educação popular, na qual discutia-se a democratização do acesso à escola como garantia do desenvolvimento do país.

Aqui se destaca o caráter histórico da educação que não mais corresponde as reais necessidades da nova situação social, nesta transição de modelo, a sociedade influencia o sistema de educação vigente a partir das novas necessidades criadas, que acompanham o movimento histórico do país nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

#### **1.4 Década de XX: primeiras teorizações curriculares**

Nessa época, já se iniciavam os primeiros estudos sobre currículo no exterior, esses estudos tiveram o seu berço nos Estados Unidos, devido às condições em que se encontrava o país, que assim como o Brasil enfrentava uma crise. "Foram talvez às condições associadas com a institucionalização da educação de massas

que permitiram que o campo de estudo do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado" (SILVA, 1999, p. 22).

Em meio a grandes conflitos na sociedade estadunidense gerado por grupos de interesses sociais, políticos e econômicos diversos que buscavam adequar a educação de massa a seus interesses, foi que Bobbitt em 1918 escreveu o livro "The Curriculum", considerado o marco inicial dos estudos específicos na área, que buscava responder questões essenciais sobre a escolarização de massa e a sua finalidade. No entanto, suas respostas mesmo tentando transformar radicalmente o sistema educacional, eram evidentemente conservadoras. É através de Bobbit, que se introduz a visão econômica empresarial no sistema educacional, tendo "eficiência" como palavra chave. "Na proposta de Bobbitt a educação deveria funcionar de acordo com os princípios de administração científica propostas por Taylor" (SILVA, 1999: 23). No Brasil, estes pressupostos curriculares terão forte influência no sistema educacional somente após a década de 50.

É importante ressaltar, que os modelos de currículo surgidos no início dos anos vinte nos Estados Unidos, e propagados por toda a Europa, dos mais tecnocráticos de Bobbitt e Taylor, aos progressivistas de Dewey e outros, eram uma contraposição ao currículo clássico humanístico. Contraposição dos tecnocráticos, que tinham uma visão pragmática de educação, afirmando que a educação humanística inútil para a vida na sociedade moderna já que acreditavam que a educação deveria preparar para o trabalho e não para o engrandecimento do espírito; e dos progressivistas, principalmente com base psicológica que se centravam no aluno, criticando o fato de que os conteúdos estudados não terem relação com a realidade das crianças e dos jovens, o que lhes provocavam desinteresse.

Essas contestações, só foram possíveis de serem elaboradas por causa da democratização do ensino que aconteceu na visão clássica humanística de currículo, já que dissemos no tópico anterior, que esta só atendia a uma elite conservadora, logo não atenderia aos interesses das classes populares que começariam a freqüentar a escola, como não atendeu.

### **1.5 Primeira experiência oficial: em busca de ensino público e de qualidade**

A primeira experiência brasileira de Educação de Adultos consideravelmente relevante, com propósito de modificação das bases estruturais da sociedade e expansão da rede de ensino elementar, iniciou em 1928 no Distrito Federal. Através dela foi reorganizado os cursos elementares noturnos existentes até então, os quais “deveria ministrar o ensino primário elementar em três anos a adultos analfabetos, o ensino técnico elementar, a cultura geral, sobre tudo higiênica por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares” (PAIVA, 1987, p. 1690).

É preciso perceber aqui, a primeira reforma curricular da educação no Brasil, tanto no ensino básico elementar, quanto, e principalmente, no ensino dos adultos, que até então funcionava também sob a concepção humanística, e que agora na gênese do tecnicismo e do escolanovismo, busca propiciar aos adultos uma inserção no novo modelo social e econômico (liberalismo) que começava a se constituir. Sendo que esta reorganização se deu principalmente devido ao fracasso das escolas noturnas que não correspondiam aos interesses dos educandos e nem mesmo da sociedade.

Tais cursos começaram a ser colocados em prática após diversas modificações pelos Decretos Nº 3.763 e Nº 4.299, implementados por Anísio Texeira então secretário da educação, principal representante das idéias de Dewey no Brasil, que foi o responsável em transformar o ensino elementar de adultos em cursos de continuação e aperfeiçoamento, mas que só foram instalados em 1934, já sob coordenação de Paschoal Lemme, seu substituto. Contudo estes cursos não foram levados adiante, por serem tidos como ameaça a estrutura social vigente, o que levou a prisão os seus idealizadores e a um re-direcionamento dos trabalhos educacionais que ainda seriam desenvolvidos.

Esta experiência foi importante por se tratar do rompimento com os moldes tradicionais de educação, preocupando-se agora não só com a expansão do ensino

a todas as classes, mas primordialmente com a qualidade deste ensino a ser ministrado, sendo o seu desenvolvimento o marco inicial do fenômeno que seria denominado de "otimismo pedagógico", que para os seus idealizadores somente através de uma educação de qualidade poder-se-ia transformar o país e promover o seu desenvolvimento.

"O otimismo pedagógico" caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade nos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração de ensino, preparação dos professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos (PAIVA, 1987, p. 30)

Uma outra abordagem dos problemas educacionais foi a denominada como "realismo em educação", que os analisavam tanto do ponto de vista interno, a partir da importância da qualidade do ensino; quanto externa, dentro da relação do sistema educacional com os demais sistemas da sociedade e a consequência da ordem vigente nos planos político, econômico e social. Este, não era um movimento homogêneo, no que se refere a ponto de vista político, .

Neste sentido, destacam-se três abordagens distintas dos problemas educacionais, evidenciando-se uma evolução nessa análise. Quando a partir dessas experiências, o campo educacional transforma-se em um palco de lutas ideológicas, no qual os educadores são obrigados a tomarem um posicionamento político, pela própria impossibilidade de uma posição neutra, diante dos que se assumiram enquanto oposição na atual conjuntura do país e como forma de garantir uma educação condizente com a realidade nacional.

... era a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos. Daí em diante a face ideológica – tanto em sua perspectiva interna, relativa a métodos e programas, quanto em sua perspectiva externa, relativa ao vínculo com a sociedade – tornou-se mais clara no Brasil e a educação passou a ser não mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos postulados

fundamentais da ordem vigente, mais também pela transformação da sociedade a partir de novos postulados. Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre os grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional (PAIVA, 1987, p. 172).

Percebemos na análise das produções de Paiva, a gênese do pensamento crítico no campo educacional, o que fundamentaria também, numa fase posterior, a construção de uma visão crítica de Currículo. Aqui, estão os embriões da pedagogia libertadora que na década de sessenta tem o seu auge com Paulo Freire, que não produziu especificamente sobre Currículo, mas sobre questões intimamente associadas a teorias especificamente curriculares, como o que ensinar e como ensinar.

#### **1.6 A educação como forma de controle ou transformação**

Com a sedimentação do Estado Novo e o reconhecimento de que a educação possa ser um instrumento para a manutenção ou transformação social, o próprio governo, como representante de um grupo que detém o poder, passa a utilizar o sistema educativo e a educação extra-escolar como forma de difusão ideológica através de um currículo homogêneo, tradicional e conservador; enquanto os movimentos populares de oposição tentam utilizá-la como instrumento de transformação por meio de trabalhos de cultura popular, através dos centros culturais. O exemplo de oposição e resistência que aconteceu neste período é a fundação da União Nacional dos Estudantes – UNE, que viria a ter grande importância no meio educacional de cultura popular também na década de sessenta.

A abertura política favoreceu o surgimento de movimentos populares preocupados com a difusão cultural, promovendo debates, centros de estudos, surgindo as universidades populares vinculadas as instituições de ensino. Entretanto, estes trabalhos eram desenvolvidos sob o controle do governo, que tinha

a clareza da ameaça destes aos interesses governamentais que representa grupos detentores do poder e sempre levam vantagens por poderem decidir sobre a "orientação dos trabalhos educativos da difusão ou não do ensino, da criação ou não de programas educativos paralelos ao sistema comum" (PAIVA, 1987, p. 36).

Em seqüência, o governo cria o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, e a educação de adultos começa a ser considerada com um pouco mais de relevância, sendo contemplada com vultuosos recursos, que iriam financiar as primeiras campanhas nacionais contra o analfabetismo. São criadas as Leis Trabalhistas – CLT e através do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, financiado por verbas do FNEP, organizam centros de culturas populares como forma de aproximar-se das camadas mais pobres ampliando a sua base política.

Essas ações fizeram com que Getúlio Vargas, assumindo uma postura de esquerda, fosse considerado o "*Pai dos Pobres*", ao mesmo tempo em que os produtores de café entram em crise dando espaço à ampliação de poder da burguesia industrial e mercantil, que continuam a crescer e a aumentar as suas participações na via política. A classe operária também cresce, porém é controlada pelos mecanismos intervencionistas da ditadura varguista.

### **1.7 Trajetória das campanhas de educação de adultos e a mobilização nacional sobre esse tema**

No governo seguinte, de Dutra, é lançada em janeiro de 1947 a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, sendo direcionada principalmente ao meio rural, uma vez que o ensino supletivo se concentrava nas capitais e era na zona rural que se tinha o maior número de analfabetos. Pela a justificativa de integração nacional.

... Na verdade a idéia de integração esteve presente em toda a teorização da campanha: tratava-se de sedimentar a ordem vigente ampliando a participação dentro do sistema.

Por outro lado a Justificação econômica se fez com base na idéia de que a "insuficiência cultural" do país estaria travando a produção... A difusão da instrução era portanto um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país. (PAIVA, 1987, p. 180).

A metodologia de trabalho do CEAA tinha uma elaboração de cunho "realista", ao propor uma adequação da atividade docente junto à faixa etária adulta de modo a contribuir com a educação a partir da vivência do educando. Entretanto, apesar disso não se observa nenhuma ênfase em adequar o ensino às condições de vida rural, considerando que era o principal objetivo da campanha atingir este meio, quanto ao material didático e as orientações metodológicas eram uniformes para todo o país, urbano e rural.

Apresentando forte influência de "entusiasmo pela educação" ao considerar o analfabeto como causa do atraso econômico, político, social e cultural do país, acreditava-se que a campanha seria "*tábua de salvação nacional*", pois esta promoveria o desenvolvimento tão almejado através da inserção desses seres incapazes no meio social. Seria assim, o principal fundamento do CEAA a educação para a democracia, que integraria as massas marginalizadas ao processo político para a preservação da paz social. A essas considerações da campanha, Paiva caracteriza por perspectiva de "entusiasmo" com uma pitada de "realismo" (1987, p. 182).

Esta concepção de que a educação propiciaria a participação na vida política do país, através da alfabetização dos adultos para o direito do voto, fez com que se difundisse o CEAA em âmbito rural com objetivos políticos bastantes claros e definidos a fim de romper com a oligarquia rural, já que eram nestes espaços que se localizavam os "currais eleitorais". Isto fez com que nos anos 50 e 60 a campanha fosse acusada de "fabrica de eleitores", pois ela não alfabetizou muitos adultos, mas com certeza semi-alfabetizou um grande número de pessoas que entraram de posse de seus direitos políticos.

Logo após a aprovação do CEAA, foi convocado o primeiro congresso de educação de adultos, participando representantes de todos os Estados e Territórios. Além de enfatizarem a educação como salvação do país, a maioria dos participantes aproveitou para expor os seus trabalhos em educação de adultos que já eram desenvolvidos em suas localidades. Apesar do clima de euforia e o predomínio do “entusiasmo pela educação” destacou-se também idéias inspiradas no “realismo em educação”, como na apresentação da experiência da Fundação Brasil Central, que envolvia educação e a realidade dos educandos, pois “não basta abrir cursos mais é necessário adequá-los às condições locais e elevar às condições culturais do meio” (Id, 1987, p. 188), ressaltando que estas considerações nem se quer chegaram a serem escritas nos anais do congresso.

Pela primeira vez, se organizava em nível nacional, um congresso para se discutir a educação de adultos como forma de deslanchar o desenvolvimento da nação. É o momento em que se oportuniza o discurso sobre a elaboração de uma proposta de educação a ser difundida em todos os estados e territórios.

O CEAA funcionou de 1947 a 1963, passando por diversas transformações dentre as quais ressalta-se como principal a mudança do paradigma de adulto analfabeto, que de incapaz e imaturo, causador do atraso do país, passou a ser considerado como um ser que pensa e participa da produção social, tomando decisões amadurecidas sobre os problemas do cotidiano e que por isso merece ser respeitado como ser capaz.

Outra mudança diz respeito às transformações estruturais, quando a campanha é direcionada mais para a área urbana, já que não provoca mais tanto entusiasmo, sendo que as atividades no meio rural haviam sido desmembradas, tornando-se um movimento separado denominado CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, que se restringia somente ao meio rural, através de um programa de desenvolvimento comunitário. Em 1954, já eram perceptíveis os sinais de decadência da CEAA, que 1958 atinge seu auge, quando então é convocado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Nesse sentido, o CNER, em 1952, parte para a zona rural independente do CEAA, após uma reformulação dos meios pedagógicos inspirados por pesquisas sociológicas, feitas no meio rural, sendo o instrumento de incentivo da modernização a este, sem influenciar nas posições políticas já existentes. Baseava-se nas idéias do "otimismo pedagógico", que como já foi dito, seus representantes defendiam uma educação de qualidade acreditando que o problema da mesma estava no método e que se corrigido ou transformado, tudo estaria resolvido.

Os otimistas pedagógicos defendiam que a escola não ia bem, que o seu fracasso era eminente por causa do método tradicional que não levava em conta as necessidades dos alunos no planejamento, acabando por excluí-los. Os promotores desta experiência acreditavam explicitamente, que a esperança da melhoria das condições de vida econômica estaria fundamentalmente na educação de base e que os programas de educação em comunidades rurais promoveriam o seu desenvolvimento, independentemente das reais condições econômicas das mesmas, deixando claro assim, alguns aspectos do "otimismo pedagógico", que aparecem e se perpetuam no decorrer do programa (PAIVA, 1987: 200).

É necessário destacar, que o desenvolvimento do CNER e de numerosos outros programas tiveram como orientação básica à experiência de Itaperuna – RJ, que foi realizada como projeto piloto de educação comunitária, na qual se destaca o aspecto do "entusiasmo pela educação" e o trabalho numa versão não escolar de educação rural que apresenta uma nova visão de "otimismo pedagógico". Nestas experiências predominavam as visões liberais de Currículo, tanto a progressista que está presente na visão do "otimismo pedagógico", quanto a conservadora, no "entusiasmo pela educação". O que podemos dizer assim, que a idéia curricular desenvolvida nesta campanha está voltado para questões relativas aos métodos, técnicas e procedimentos, bem como também, num processo de difusão escolar pelo interior do país.

As transformações do CEAA sofreram influências significativas do primeiro Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado aqui no Brasil em 1949, sob influência da terceira conferencia geral da UNESCO, realizada em Beirute – Líbano, em 1948, participando deste diversos países americanos que também já

desenvolviam campanhas de educação de adultos. "A UNESCO focalizava a alfabetização como um meio para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica através da educação das massas". Porém, o que une a todos, é a crença no poder da ação pedagógica e na colaboração governo/povo da "fase heróica" da educação de adultos. (PAIVA, 1987: 195).

O Seminário Interamericano intensificou a preocupação do governo brasileiro sobre a necessidade de uma educação voltada para os adultos, que não tiveram acesso a escola na idade devida. Propiciando meios de mudanças nas estruturas metodológicas e na forma expansão espacial desse tipo de educação, sobre o risco de não acompanhar a difusão que estava se dando em nível mundial, e que vinha sendo desenvolvida no continente americano e em países subdesenvolvidos, estimulando uma corrida dos países americanos à educação dos adultos como forma de desenvolvimento social em âmbito global.

Em julho de 1958, é convocado o segundo Congresso de Educação de Adultos, sob o tema "Educação para o desenvolvimento e educação para todos". Este foi à culminância dos seminários regionais que o precedeu, visando uma análise de educação de adultos em seus múltiplos aspectos e buscando seu aperfeiçoamento.

Tratariam os congressistas de dá um balanço nas realizações brasileiras, bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos a esse tipo de educação. (PAIVA, 1987, p. 207).

O número de trabalhos apresentados no segundo congresso superou as expectativas, principalmente com produções teóricas de educação de adultos objetivando a transformação social. Um destes congressistas era Paulo Freire que apresentou um trabalho com o tema

"A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade, deixava-se de lado as causas pedagógicas a equipe pernambucana tratava de identificar no pauperismo e na ignorância as causas imediatas do analfabetismo. (PAIVA, 1987, p. 209).

### **1.7.1 Pressupostos de uma nova teorização para educação de adultos**

O segundo congresso marca o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do "otimismo pedagógico" e a re-introdução da reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas. Esses pensamentos dominaram todas as discussões no segundo congresso, o que não aconteceu no primeiro, porém quando elaborada a carta requerida pelo governo, como forma de se ter um documento que servisse de base para o desenvolvimento da educação nacional, a mesma foi redigida por uma minoria que não concordavam com as decisões tomadas pela maioria dos congressistas, acabando por excluir as conclusões gerais e

... demonstrando uma excessiva preocupação com os efeitos de mudanças sociais afirmando que o povo deve ser preparado para o cumprimento dos novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifícios de valores sociais e morais a preservar (PAIVA, 1987, p. 212).

Percebemos aqui, uma transformação significativa na compreensão de educação entre os educadores brasileiros, era uma contraposição às idéias entusiásticas e otimistas em favor de uma construção de educação a partir da realidade vivenciada, se preocupando com a questão histórico-social das relações de poder, ideologia e cultura existente na sociedade. Buscando enfatizar que são nas inter-relações sociais, entre as mais diferentes classes que se constrói a sociedade desejada, seja para todos ou para um determinado grupo, dependendo dos interesses de quem estar no poder.

Freire, que foi considerado juntamente com seu grupo de trabalho, principal destaque no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi o fundador desta concepção. Criticando a "invasão cultural" (importação de modelos educacionais), defendia a construção de uma identidade nacional que fosse condizente com os sujeitos e com as relações que estes constroem entre si, caracterizando essa nova forma de educação, crítico-social, denunciando o engodo ideológico liberalista, propiciador de uma educação conteudística e a-histórica, que submete o homem a sua própria exclusão pela ignorância. Educação esta, concientizadora e fundadora de um diálogo que problematiza e constrói conhecimento. É a educação na qual os educandos são sujeitos de sua própria história e de seus saberes.

Por estas e outras teorizações, Freire é considerado um dos primeiros teóricos do mundo a romper com os moldes tradicionais e conservadores da educação, indicando a possibilidade de se construir um pensamento pedagógico realmente brasileiro, que daria base mais tarde para várias transformações educacionais no mundo, o que também influenciaria, ainda que indiretamente, o surgimento de novas teorias de currículos, agora numa visão crítica.

Divulga-se assim, a existência no Brasil de pensadores que propunham uma educação onde o importante não é somente o domínio das técnicas de ler e escrever, mas um domínio destas com consciência, para uma vida social mais justa e que inclui as massas marginalizadas no planejamento de sociedade. Podemos dizer que já se tinha um pensamento de currículo voltado para as questões político-sociais dentro da teoria elaborada por Freire, que como já foi dito, não elaborou uma teoria propriamente de currículo, mas uma teoria de conhecimento, uma teoria pedagógica, não só de âmbito escolar, mas principalmente social.

Contudo, a não introdução destas idéias no documento enviado ao governo federal, que seria a base de uma educação de adultos em nível nacional, com o então presidente Juscelino Kubitschek fez com que a CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que havia sido criada em janeiro de 1958 e lançada em março, antes da realização do segundo congresso, fosse continuada

com uma concepção de educação que não era a predominante no pensamento pedagógico brasileiro neste período.

A CNEA teve como temática principal o desenvolvimento educacional como pré-condição do desenvolvimento econômico, período este marcado pelo desenvolvimento das indústrias nacionais e pelas grandes construções executadas pelo governo federal. Investiu-se num projeto piloto que se definia em duas experiências, uma para educando em idade de escolarização primária e a outra para os que não tiveram acesso à educação na idade escolar. O desenvolvimento de uma experiência como projeto piloto, antes da expansão em nível nacional, tinha como objetivo, evitar o fracasso da campanha a exemplo do que já havia acontecido com as anteriores.

Cabe ressaltar que as experiências do projeto piloto do CNEA, foram desenvolvidas ao mesmo tempo em que se continuava com o CEAA e o CNER que já funcionavam em condições precárias com pouquíssimos recursos. A CNEA, ao contrário das outras campanhas, era completamente contra a educação de massa, preocupando-se com a educação popular para crianças e adultos, principalmente através da escolarização primária das crianças o que evitaria o aumento do número de analfabetos; direcionando também uma atenção especial ao desenvolvimento econômico-social.

### **1.7.2 Do escolanovismo a tecnificação do ensino**

Assim como o segundo congresso de educação de adultos, a criação e o desenvolvimento desta campanha foi de fundamental importância para o meio educacional brasileiro, principalmente por se tratar de um marco da história educativa, quando através dela há o firmamento das idéias tecnicistas no país que haviam sido iniciadas ainda na década de vinte.

Ela anuncia uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudos dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional. Nela encontramos as preocupações com os métodos, a presença do "psicologismo" dos "otimistas", sem que o movimento tivesse absolutizado esse aspecto do problema (PAIVA, 1987, p. 220 e 221).

Para o desenvolvimento das experiências do projeto piloto era realizado com antecedência levantamentos das condições sociais e econômicas das áreas. O projeto previa num total de 05 anos, educação primária para crianças de 07 a 10 anos de idade e em caráter de emergência a toda a população entre 11 a 15 anos. Previa também a formação dos educadores voltados para um ensino rural. O ensino primário era considerado a parte mais importante da campanha, pois como já foi dito, através da extensão deste se evitaria o aumento do número de analfabetos ou semi-analfabetos no futuro, garantia-se também, a continuação da escolaridade.

Em relação aos adolescentes e adultos a campanha procurou contornar o problema de evasão, através do estímulo financeiros à eficiência e ao interesse do professor, estabelecendo o salário móvel de acordo com os índices de frequência e aprovação (PAIVA, 1987, p. 218).

Preocupa-se agora, em atender o mercado de trabalho; para atingir esse objetivo criam-se cursos técnicos, a fim de preparar mão-de-obra qualificada dentro da necessidade uma sociedade semi-industrial. É nesse sentido, que destacamos a visão técnica de currículo de Bobbitt que agora atinge seu auge tanto no sistema educacional, quanto ocupacional brasileiro, essencialmente no que se refere ao planejamento educacional. De acordo com este teórico estadunidense

... o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos por sua vez, deveriam se

basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 1999, p. 23).

O CNEA não conseguiu obter os resultados desejados, apesar de ter se expandido até o ano de 1961 por todas as regiões do país. Não pode ampliar suas atividades por conta da não liberação de recursos de forma integral, o que dificultou até mesmo o desenvolvimento dos centros já existentes. Sem muito prestígio e enfraquecidas pelas faltas de recursos, as campanhas coordenadas pelo DNE – Departamento Nacional de Educação, (CEAA, CNER, CNEA) prosseguem suas atividades até 1963, quando são extintas “para atender o princípio de descentralização administrativas das atividades educacionais” (PAIVA, 1987, p. 222).

### **1.8 Uma nova era da educação de adultos: o auge da teoria crítica**

Em 1961 é promulgada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases, elaborado de acordo com a nova Lei, o Plano Nacional de Educação – PNE, neste mesmo ano são criados dois movimentos educacionais, o MEB – Movimento de Educação de Base que foi financiado pelo governo de acordo com o Decreto Nº 50.370 de 21 de março de 1961, sendo desenvolvido sob a coordenação da igreja católica e o MNCA – Movimento Nacional Contra o Analfabetismo, criado sob o Decreto Nº 51.222 de 22 de agosto de 1961, “alguns dias antes da renúncia do presidente da república (Jânio Quadros), movimento que não chegou a ser implantado”. (PAIVA, 1987, p. 25).

O MEB caracterizou-se não por uma educação livresca e cristã, mas pela promoção do homem através da educação do povo sem propósito evangelizador, fazendo-se de forma mais abrangente e direcionada as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. O MNCA, que tinha o propósito de unificação das campanhas ministeriais é destinado mais para regiões urbanizadas do país. (PAIVA, 1987, p. 223 e 225).

Apesar do MEB ser um movimento coordenado pela igreja, neste primeiro momento ele não apresenta característica da educação humanística desenvolvida pelos jesuítas. Influenciado pelo clima de "realismo em educação", em 1962 o MEB desenvolve uma educação voltada para o povo, com o povo, caracterizando-se como um movimento de cultura popular numa visão crítica de currículo, pretendendo levar ao "camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos, um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social" (PAIVA, 1987, p. 241).

Transcendendo também, o que a princípio era apenas simples organização de escolas radiofônicas, num modelo das experiências iniciadas em 1958, porém com maior sofisticação técnica. Trabalhando conscientização numa visão humana sendo que, "o humanismo assumia assim uma função histórica e comprometia-se com a transformação social e o combate à dominação de seus homens sobre outros" (PAIVA, 1987, p. 242).

Como foi exposto acima, a estrutura de escolas radiofônicas do MEB, são reformuladas passando a caracterizar-se como um movimento de ideologia da esquerda cristã, que por sua vez é influenciados pelos pensamentos de transformação social surgida dentro das igrejas e consoantes aos fatores nacionais, sendo um momento de transformação política no Brasil.

Neste momento o MEB, passa a buscar além de escolas radiofônicas, os movimentos de cultura popular bem como a transformação de suas metodologia como forma de construir uma base de sustentabilidade política ideológica do novo governo que surgia, daí a preocupação com as áreas rurais e suas forças políticas dentro do congresso nacional. E na zona urbana, como MNCA não chegou a ser implantado devido a renúncia de J. Quadros, em substituição a este movimento é lançada a Campanha de Emergência "a fim de erradicar em 5 anos o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos". (PAIVA, 1987, p. 226).

Com João Goulart o MNCA é retomado através do Decreto Nº 51.470 de 22 de maio de 1962 após extinção do Plano de Emergência e a ele são incorporadas todas

as campanhas federais anteriores como o CEAA, CNER, CNEA, passando a se constituir em plano de educação a criança e adultos, num contexto global de educação popular.

Em 26 de setembro de 1962 surge o Programa de Emergência, sob o Decreto Nº 51.552 em substituição do MNCA, devido à re-alocação dos recursos do Fundo Nacional de Educação Popular – FNEP, feito pelo Conselho Federal de Educação, que era a fonte de recursos do MNCA. O programa de Emergência visava um apoio aos Estados nas áreas técnicas, de materiais didáticos e financeiros, bem como a continuação na difusão da educação primária e alfabetização de adultos. Porém, este programa acabou por se restringir apenas à distribuição de materiais didáticos.

Durante este processo, a educação de adultos crescia nos meios da massa popular, através de grupos organizados, localizados em determinados setores da sociedade de alguns estados. E estes terão, indiretamente, uma contribuição da política federal, pois em 1963 sob o Decreto Nº 51.867 de 26 de março, consoante a LDB, como já foi dito, o governo federal promove a extinção dos programas de educação de adultos sob sua coordenação e fazendo a descentralização da função de execução do governo, se restringindo somente aos apoios técnicos pedagógicos.

O auge desta descentralização culmina na realização do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e na formação de uma Comissão Nacional de Cultura, influenciada pela decepção dos entusiastas pela educação que estiveram sempre presentes nos projetos educacionais do governo e que foram acompanhados também, pelos fracassos de suas campanhas, o que contribuiu para a fortificação dos movimentos culturais com idéias pedagógicas de cunho “realistas”. Estes grupos, nesta época recebem destaque, apesar de já virem trabalhando desde o governo de Kubtschek. Os mais conhecidos são os movimentos de cultura popular, como CPC (Centro de Cultura Popular), e o MCP (Movimento de Cultura Popular), de onde participavam intelectuais, alunos universitários, católicos ligados à esquerda marxistas, liberais e etc. Estes grupos pretendiam a

... transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora da estrutura vigente...

Eles buscam métodos adequados à preparação do povo a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização político. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação junto a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação as condições sócio-econômicas e políticas do país (PAIVA, 1987, p. 231)

Os CPCs se caracterizavam pelos trabalhos de arte revolucionária, através principalmente dos teatros de rua, onde se unifica cultura e revolução através de uma educação popular das massas. Mais tarde, surge no centro a necessidade da alfabetização das massas que passa a ser o principal foco dos trabalhos dos CPCs, que cresciam principalmente com a ação voluntárias de alunos Universitários.

Os MCPs, incentivado por governantes locais, atuavam no combate do analfabetismo e na ênfase a cultura popular, se dando da mesma forma sistemática que os CPCs, porém, difundindo-se também através do teatro, canto, dança e outras maneiras, estando "ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da nação" (PAIVA, 1987, p. 237). Os MCPs tiveram influências teórico-metodológicas do pensador Paulo Freire, que participou deste nos primeiros dois anos como colaborador.

### **1.9 A teoria crítica do currículo**

Em meados do século XX, mais ou menos no período citado acima, os 'EUA' perde a corrida espacial para a ex - URSS. Culpando a educação por tal derrota, os americanos buscam reformular o currículo, criando propostas de treinamento de

professores a fim de enfatizar a investigação, a redescoberta e o pensamento indutivo (MOREIRA e SILVA,1995, 12 e 13). A partir do estudo das diferentes disciplinas, objetivavam favorecer o avanço tecnológico na década em questão, porém, uma grande crise instaurou-se nessa sociedade, desencadeando em protestos e questionamentos as instituições e aos valores vigentes que não mais correspondiam aos ideais de liberdade e democracia. Protestando-se também, contra a escola que não atendia, nem mesmo aos interesses da classe dominante, sendo instrumento de opressão e podamento da criatividade e do pensamento reflexivo.

É necessário enfatizar, que esta década acaba sendo um marco mundial no campo da educação, pelas várias reformulações ocorridas, principalmente na área de currículo, como aconteceu nos EUA, que passa a ser concebida a partir de ideários realistas no auge de elaborações teórico críticas neste campo. Assim, são elaboradas as teorias críticas de currículo, que rompem com as tradicionais, deslocando o foco de estudo dos meios pedagógicos e metodológicos, da relação de ensino aprendizagem e etc, para conceitos como ideologia e poder, classe social, conscientização, reprodução cultural e social e etc; analisando a educação dentro de uma nova perspectiva, na qual o currículo não é apenas conteúdos programáticos a serem repassados imparcialmente, mas um construto social e cultural no qual todos participam.

No entanto, após esse período, a sociedade estadunidense acaba sendo atingida por uma nova onda de conservadorismo, que tomando conta do país, fez voltar a reinar o discurso da eficiência e da produtividade. Algo muito parecido com o que aconteceu no Brasil no período da ditadura militar. Contudo, as críticas a educação continuaram, pois as tendências que norteavam o discurso pedagógico neste momento (tradicional, humanística, utópica, tecnicista), divergiam em vários pontos tendo em comum somente o fato de não fazerem nenhum questionamento profundo a sociedade capitalista dominante, nem ao papel da escola na conservação dessa sociedade. Foi então que surgiram os reconceptualistas, grupo de especialistas em currículo que buscavam dar uma nova conceituação ao campo. Apesar das diferenças entre si “[...] rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu

caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA; SILVA, 1995:14 e 15).

É só no final dos anos 70 que o currículo começa a ser construído a partir de um novo enfoque. Não mais se privilegia o planejamento, o controle, as relações quantitativas; agora se preocupa com a questão histórico-social, com as relações de poder, ideologia e cultura, subentendido no currículo. Preocupa-se em entendê-lo, em descobrir a quem ele serve e em criar maneiras de fazê-lo servir aos desprivilegiados. Na Inglaterra, este novo enfoque, foi denominado de sociologia do currículo.

Desta forma, podemos salientar, como já foi exposto, que as estruturas curriculares desenvolvidas no Brasil mantiveram uma íntima relação com as dos Estados Unidos, como por exemplo, as tendências pedagógicas, tecnicista e escolanovista, que foram introduzidas aqui na década de vinte e de sessenta e se fortaleceram na segunda metade da década setenta, com os acordos firmados pelos governos da ditadura militar.

Porém, como já foi dito também, já existiam no Brasil pensadores que propunham uma educação onde o importante não é somente o domínio das técnicas de ler e escrever, mas um domínio destas com consciência. Podemos dizer que já se tinha um pensamento de currículo voltado para as questões políticas-sociais, sendo o seu principal teórico, o que já foi bastante enfatizado, Paulo Freire, teorizador de uma nova concepção de educação de adultos, que afirmava que a “Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (FREIRE, 1989, p. 72). Ele propôs uma educação corajosa que “exigia um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (PAIVA, 1987, p. 252).

Podemos assim dizer, que as idéias de Paulo Freire iniciadas ainda nas décadas de cinquenta no Brasil, muito contribuiu para as transformações curriculares no mundo, assim como para formulações críticas com relação ao papel da escola e aos

fins educacionais, todavia, constatamos que aqui esses ideais só tiveram maior expansão através das organizações educacionais populares, CPCs e MCPs, na década de sessenta, como já vínhamos citando, sendo que estas foram logo reprimidas pela Ditadura Militar.

No ano de 1963, no auge desses movimentos, foi convocado pelo MEC o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado de 15 a 21 de setembro, com o então Ministro Paulo Tarso, que pretendia ajudar os movimentos de alfabetização e cultura popular através de um Fundo Especial, pois ele acreditava ser o momento de se trabalhar no âmbito de educação e cultura, sendo uma “educação para o desenvolvimento e uma cultura para a libertação” (PAIVA, 1987, p. 144). O encontro visava à tomada de conhecimento dos trabalhos e suas extensões, ao mesmo tempo em que se promovia um intercâmbio entre os diferentes modelos de movimentos, não sendo necessário às discussões teóricas e preservando a união entre elas. No final dos debates a Educação de Adultos foi tida como prioridade num processo de conscientização, porém, sem desprivilegiar a educação à criança.

No ano seguinte, mais precisamente noventa dias depois da realização do deste encontro, foi realizado o Seminário Nacional de Cultura popular, a fim de se formar uma Comissão Nacional, como meio de unir os diversos movimentos de cultura popular em suas atividades e possibilitar o auxílio do governo com recursos financeiros. A criação desta comissão ocorreu ao mesmo tempo em que foi lançado o Plano Nacional de Educação – PNA, através do qual a Alfabetização de Adultos se centraliza novamente no âmbito do governo federal, sob orientação do método Paulo Freire. Vale ressaltar que a comissão “não chegou a ser reconhecida oficialmente pelo ministério” (PAIVA, 1987, p. 249).

Diante do exposto, podemos nos reportar a este período histórico, pelo qual o país passava na época de 1961-1964, justificando o desenvolvimento, neste campo, principalmente, devido às mudanças político-ideológicas do governo de Jânio Quadros e João Goulart, que mesmo defendendo esses ideais, não foram fortes os suficientes para impedir a eclosão da Ditadura Militar.

Os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e sua equipe tiveram início em Pernambuco, sendo difundido em vários estados do nordeste em especial no Rio Grande do Norte, chegando também ao centro-oeste e sudeste do país. "O método se espalhava pelo o país e os grupos que o utilizava trocavam experiências entre si e ajudavam-se mutuamente" (PAIVA, 1987, p. 254), desta forma a experiência Freiriana já se tornava conhecida nacionalmente pelo o seu sucesso, quando o próprio governo federal decide financiar um projeto piloto na capital do país, dentro dos princípios desta experiência, organizados pelo MEC, que garantiria recursos e assistência técnica através de um programa de educação de adultos para alfabetizar brasileiros por todo o país, sendo que este seria coordenado por sindicatos e entidades estudantis. "Em relação aos objetivos de recomposição política e das estruturas sócio-econômicas, o programa parecia mesmo mais importante que a luta em favor do voto do analfabeto" (PAIVA, 1987, p. 258).

#### **1.10 Um retrocesso na educação de adultos: o tecnicismo enquanto principal fundamento da educação no Brasil**

Com o golpe militar, todos os movimentos são suspensos, sobrevivendo apenas o MEB que sofreu diversas modificações teórico-metodológicas. A Educação de adultos só voltaria a fazer parte dos interesses do novo governo em 1966, após interferência da UNESCO, propiciando a formulação do Plano Complementar, e através do apoio a CRUZADA ABC (Ação Básica Cristã), que teve a colaboração financeira da USAID, uma entidade norte-americana. O Plano Complementar "parece mesmo uma nova versão do que fora planejado para o MNCA em 1962... Tal como o MNCA também o Plano Complementar, com suas escolhas técnicas não logram a ser implantadas por falta de verbas" (PAIVA, 1987, p. 260).

A CRUZADA ABC foi desenvolvida sob coordenação da Igreja protestante, orientada pelas idéias político-educativas norte-americana, que depois de uma

renovação do pensamento educativo estadunidense, haviam retornado ao conservadorismo e progressivismo das tendências tecnicistas e escolanovista, que retornavam com toda força a educação brasileira, apresentando novamente as características do "entusiasmo pela educação". Esta campanha obtivera recursos do Governo Federal, para atuar especialmente no nordeste, aonde mais havia se difundido os movimentos de cultura popular. Nesse período, a educação conscientizadora é substituída pela educação funcional, voltada para atividades relacionadas com o trabalho economicamente produtivo

Para a população analfabeta de 10 a 14 anos e entre 15 e 20 anos seriam organizada curso primários intensivos de três anos, enriquecidos com atividades do trabalho. Aos adultos entre 20 e 30 anos seriam organizados cursos intensivos de alfabetização como oito meses de duração seguidos de cursos rápidos de seis meses para capacitação profissional em nível elementar (PAIVA, 1987, p. 264).

O adulto analfabeto é visto pela Cruzada ABC como um "*parasita econômico*" incapaz de contribuir ao desenvolvimento do país, o que se constitui como um retrocesso à concepção que se tinha ainda no início das primeiras campanhas de educação de massa. (1947).

O "preconceito contra o analfabeto, grandemente combatido no período anterior, passou a encontrar resistência nos mais diversos setores" (PAIVA, 1987, p. 263), que além de ser defendido pela Cruzada, também fazia parte dos discursos do Ministério da Educação, destacando-se uma mistura de "entusiasmo pela educação" com um disfarce humanista das teorias tradicionais e tecnicistas que voltavam a predominar no campo educacional, pois, ao mesmo tempo em que a causa do atraso do país é posto à cargo do analfabetismo, buscava-se justificar a alfabetização como meio de resgate humano dos então consumidos pela ignorância e pela miséria social, sendo então a educação responsável de lhes darem não a capacidade racional, mas a salvação econômico-social, o que de certa forma, tentava ser um "apagão" das idéias de transformação social Freiriana.

A cruzada ABC tem o seu fracasso devido às irregularidades dos repasses orçamentários por parte do governo, bem como as inúmeras críticas quanto suas práticas didático-religiosas, quanto ao paternalismo na contratação de professores, que na maioria das vezes eram evangélicos e em especial ao seu caráter assistencialista desenvolvido, através da distribuição de cestas básicas como forma de garantir a frequência dos educandos. Foi criticada também, pela inadequação dos materiais didáticos, que não condiziam com a realidade dos educando, o que contribui para o desinteresse do governo com relação ao programa. A Cruzada na realidade foi "um programa imediatista, sem valor para o futuro" (PAIVA, 1987, p. 280).

Diante de todas essas reformulações, com o governo consciente dos riscos das campanhas de massas desenvolvidas no início da década, à manutenção da ordem vigente e ao sistema capitalista, viu-se necessário a supressão dos ideais transformadores, que estavam no ápice de seu desenvolvimento, para tanto, foram extintos todos os trabalhos educacionais de cultura popular, restando somente o MEB, que para continuar existindo foi obrigado a fazer uma reestruturação teórico-metodológico. Vale ressaltar, que com esta ação do governo

... no plano geral fortaleceu-se a tendência ao planejamento educacional, embora no terreno específico da educação de adultos as decisões oficiais tenha se pautado predominantemente por critérios político- ideológico, com vistas a sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas" (PAIVA, 1987, p. 263)

Nesse sentido, o MEB passou a ter a presença restrita dos Bispos na coordenação de suas ações, voltando suas práticas especialmente para a formação cristã e humanística, abolindo a visão de conscientização das massas para transformação social, bem como à valorização da cultura popular, o que acarretou em diversas discordâncias e atritos entre os leigos que antes participavam da coordenação do movimento. "A mudança da orientação observou-se imediatamente no material didático, 'Viver é lutar' era substituído pelo 'Mutirão', passando o MEB da ênfase sobre a conscientização para a ênfase a ajuda mútua" (PAIVA, 1987, p. 273).

Como o MEB e a Cruzada ABC eram direcionadas mais para a região nordeste do país, o governo militar criou um programa nacional de educação de adultos, denominado de MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) de acordo com a Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Este movimento era limitado à faixa etária de 15 a 30 anos, de acordo com a definição da LDB (1961) sobre educando fora da idade escolar. Seu trabalho se baseava no ensino funcional das técnicas de leitura e escritas e dos cálculos, bem como a valorização ao ajuste social, no trabalho, na família e na vida. Sua ênfase metodológica se pautou na oposição ao método Paulo Freire e aos movimentos culturais anteriores a ditadura, tratando de "canalizar os legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil" (PAIVA, 1987, p. 285).

O Mobreal se caracteriza por uma política educacional de favorecimento à política econômica adotada pelo governo militar, conduzindo a sociedade para uma organização geográfica dentro dos moldes de urbanismo industrial, sem levar em consideração e até desprivilegiando, os outros tipos de organizações existente no país. Neste sentido, falar de educação neste período é falar de adequação da população às oportunidades de trabalho, vinculado ao modelo de desenvolvimento econômico.

É neste período, que as idéias curriculares de Bobbit atingem seu apogeu no país, quando de acordo com Fusari foi

Por volta de 1968... 1970..., alguns educadores-técnicos que trabalhavam em nível de sistema educacional (Ministério, Secretarias de Educação, Universidades etc) tiveram acesso a uma tecnologia educacional importada, relacionada ao planejamento educacional, que trazia implícita a idéia da produtividade, da eficiência e da eficácia do ensino" (1984, p. 55).

Enfatizando que estas idéias curriculares, como já foi dito, tiveram predominância não só no planejamento educacional, mas também no modelo de gestão escolar, pois se acreditava que o sucesso da escola seria conseguido através de uma boa administração, de acordo com os princípios tayloristas (administração empresarial).

### **1.11 Caminhos para reconstrução de uma educação popular libertadora**

Em meados dos anos oitenta, já após a ditadura militar, as idéias de Freire começam a rediscutir, pois até então devido às censuras impostas e diante dos instrumentos de repressão utilizados, como as prisões políticas, exílios e principalmente os programas e movimentos educacionais implantados pela ditadura com a ideologia dominante, impediram que essas idéias fossem solidificadas nesse período. Antônio Flávio Barbosa Moreira, no livro "Currículo Programas no Brasil", confirma dizendo que tais acontecimentos no Brasil se deram com a abertura política a qual se estava passando com o fim do governo de Figueiredo e da ditadura militar:

Em síntese, os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc. (MOREIRA, 1990, p. 158).

Podemos citar que no Brasil, na década de oitenta, predominou-se a dicotomia entre as tendências conteúdistas e tendências populares, onde ambas defendiam um currículo crítico teorizado a partir da realidade brasileira. Porém, a primeira, realizada pelo o governo Sarney na sua política educacional dita "*Educação para todos*" (MOREIRA, 1990, p. 162), depositava nos conteúdos, toda a sua

preocupação em alfabetizar as massas. Já a segunda, de cunho popular de autores brasileiros críticos, preocupa-se com um currículo voltado à adequação das classes sociais oprimidas, vendo nos seus universos culturais a base para se construir um currículo, onde, o importante é partir do conhecimento dos educandos para se chegar num entendimento mais global, ou seja, os conteúdos são importantes, mas devem ser, estar e partir de dentro do contexto social ao qual se quer transformar.

Segundo Libâneo, citado por Moreira (1990, p. 172), “Cabe ao professor ser o ‘portador mediador’ e ‘guiar os alunos na descoberta das implicações entre o saber sistematizado e a sua experiência social concreta’”. Em meio a esta dicotomia, Moreira enfatiza a necessidade de discussões que visem melhorar o sistema educacional, sendo importante às contradições para o crescimento das idéias.

Assim como os conteúdistas, também os educadores populares procuram teorizar a partir da realidade brasileira, propondo programas a serem desenvolvidas com comunidades populares específicas e práticas pedagógicas alternativas (MOREIRA, 1990, p. 174).

Nesse sentido, é mais proveitoso às discussões construtivas, onde ambas estão dispostas a se ouvirem e chegarem em um denominador comum que vise o progresso do país. Não importando aqui, os meios teóricos pelos quais se chegará ao objetivo, mais a consciência de suas importâncias para a superação de nossa necessidade, sendo a visão crítica, a principal aliada para se conseguir dado fim.

Após essa contextualização histórica, chegamos onde queríamos: na importância da teoria crítica na construção do currículo; pois foi a partir dela que se descobriu que para se construir currículo é preciso compreender o sistema social ao qual ele será inserido e ter consciências dos caminhos que este deverá formar, uma vez que será submetida não só a compreensão das verdades subentendidas nas relações sociais, mais também, em dar a esta uma nova forma de construção social, onde o que impera não é o revezamento de valores dicotômicos e sim as suas interações na construção do novo.

Há de se enfatizar que um currículo comum a todo um país foi, é e sempre será uma forma de controle e manipulação; instrumento de poder na mão de uma classe que estando em posição de vantagem busca através dele transmitir sua visão de mundo, suas idéias, seus interesses. Sendo assim, o currículo nada mais é do que um instrumento de ideologia que favorece a classe que estar no poder. Logo sua função é de suma importância, uma vez que é através dela que as subordinações e opressões sofridas são transformadas em domesticação. Transformadas também, num sentimento de culpa por tal marginalização, o sujeito torna-se discriminador de si mesmo. Porém, pode acontecer o contrário, o sujeito se rebelar em oposição a tal poder, criticando e contestando toda e qualquer forma de imposição desta classe, isto, porque existe também a ideologia da classe dominada, a exemplo disto, referendamo-nos aos movimentos de cultura popular da década de 60.

Já que afirmamos ser o currículo instrumento de ideologia da classe que detém o poder, podemos afirmar que a cultura ao ser constituída por ele é uma cultura homogênea, representativa da classe dominante? É claro que não, pois se assim fosse, os indivíduos em formação e formados por nossas escolas, viveriam em “perfeito consenso” social, não havendo entre eles, divergências culturais e étnicas. Por isso, é que o currículo é considerado um terreno de conflitos, pois jamais uma cultura será transmitida e absorvida passivamente por ele e sim criada e recriada nas relações ativas que nele ocorrem. Isto quer dizer que a cultura se faz no dia-a-dia escolar, através da interação dos diferentes, assim também, como o próprio currículo, pois este compreende toda e qualquer atividade desenvolvida na escola não se restringindo apenas ao que estar no papel, uma vez que ele só se concretiza através da ação pedagógica, na relação de ensino e aprendizagem entre o professor e os alunos.

Dentro deste pensar, esta construção se dá através diálogos argumentativos entre as diversas culturas e suas formas de racionalidade. Porém, como enfatiza Lopes, deve-se estar atento não só para as necessidades de argumentações de todos, como direito garantido na construção de um conhecimento em meio a um multiculturalismo, mas também nos meios e nas possibilidades de uma argumentação, como forma de garantia da democracia:

... Quando se trata de uma sociedade capitalista, em que a discriminação social é tão patente, é preciso defender o pluralismo. Tendo em vista que ele não é o puro e simples direito à palavra, mas, sim, o direito às condições necessárias para que essa palavra possa se constituir em ação modificadora. (LOPES, 1999, p. 68).

Assim, para trabalhar este currículo, de forma que ele não seja reforçador da ordem atual, é necessário que se forme educadores capazes de analisá-lo criticamente a fim de que se perceba a quem ele serve, e que se formule ações, a partir deste, que o faça servir a classe oprimida, garantindo as condições de liberdade cultural dentro de sala e também promovendo uma relação construtiva entre os alunos e suas diferentes culturas, a fim de combater a hegemonia cultural imposta pelo governo e suas políticas educacionais. Pois, não se pode negar, nem rejeitar, que currículos impregnados de ideologias são presentes no nosso dia-a-dia.

Por isso, deve-se ter garantias de que tal ação estará dando condições aos alunos de valorizarem os seus conhecimentos e suas formas de pensar, viver e atuar no mundo, no meio de tantas outras, sem que para isso seja necessário transforma-los em alienados e seguidores de uma sociedade que os oprimem, os desrespeitam sem e ao menos lhes darem o direito de perceber, de modo consciente, tal condição de vida. Assim como também, promover uma possível condição de interação de igual teor argumentativo entre o que se tem e o que se quer ter, enquanto política educacional, com o objetivo de formar cidadãos e uma sociedade democrática e igualitária, em direitos e deveres.

São problemas como este que há muito tempo se discute na área da educação, entretanto, observa-se que apesar das transformações na visão de currículo, do surgimento das novas teorias educacionais, poucas foram às mudanças neste campo. Então, sabendo que o currículo se concretiza na prática pedagógica, na relação de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, na qual se constrói e reconstrói conhecimentos, vários autores direcionaram a atenção de seus estudos a formação deste profissional, tendo consciência que este dois campo de

conhecimento e prática (currículo e formação de educador) são quase inseparáveis; pois quando se faz reformas curriculares conseqüentemente se interfere no processo de formação de educadores, modificando-o.

... Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. (KRAMER, 1999, p. 173).

Deste modo, dentre muitos temas de preparo e prática docente, trataremos aqui de dois, que de modo geral deveriam ser vistos como pontos centrais desta formação. São eles, o intelectual transformador e o professor pesquisador. Retornemos um pouco a discussão que tivemos anteriormente sobre as relações de ideologia, poder e cultura, embutidas no currículo, para compreendermos como o professor pesquisador se integra ao intelectual transformador no sentido de desmascarar estas relações, trabalhando o currículo na construção de novos conhecimentos, sem desvalorizar a diversidade cultural existente em sala de aula, ao contrário, fazendo uso dela, através de diálogo e do estudo histórico crítico de sua construção.

Além de condições de materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensar sua prática, reconstruir-se como cidadãos e atuar como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam - mais que 'implantar' currículos ou 'aplicar' propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam - efetivamente participar de sua concepção, construção, consolidação. (KRAMER, 1999, p. 173).

É importante saber, que nem sempre os nossos educadores têm consciência de seu papel transformador. Por isso, a necessidade de se favorecer o aprimoramento da prática docente, principalmente quando nela estão envolvidas questões

multiculturais, pois se precisa “[...] formar professores menos preconceituosos capazes de avaliar positivamente a pluralidade étnico-cultural” (MOREIRA, 1998, p.29).

Assim, concebe-se que o currículo da formação docente deverá centrar-se em torno das categorias conhecimento, linguagem, história, cultura, ideologia e poder; a fim de que através delas se possa melhor entender como os indivíduos e grupos são oprimidos em dinâmicas relacionadas à raça, classe social e gênero. Agora, chegamos em um ponto onde o pensamento curricular crítico se integra ao multiculturalismo crítico que tem como focos centrais às relações dinâmicas referidas acima, bem como, as intersecções que ocorrem entre elas. Enfatizando, que o multiculturalismo crítico só se faz e se afirma no “[...] interior de uma política crítica cultural e de compromisso com a justiça social” (MOREIRA, 1998, p. 27); diferenciando-se de outras abordagens pela a sua perspectiva de mobilização política.

Vale ressaltar, que segundo Silva (1999), as questões sobre identidade, cultura, gênero, etnia, raça, sexualidade, subjetividade, diferença, poder, multiculturalismo, fazem parte das teorias pós-críticas de currículo, que apresentam uma nova perspectiva de Educação e suscitam importantes discussões, ampliando o foco de análise no que se refere às relações de poder e de dominação, centrados nas questões acima citadas. Porém, como nos propomos a trabalhar na perspectiva sócio-histórica de currículo que se apresenta na Teoria Crítica, não aprofundaremos a discussão das teorias pós-críticas, pois isto demandariam um tempo que não dispomos neste trabalho.

### **1.12 Perspectiva sócio-histórica do currículo**

É nesse sentido, que nos propomos a partir de uma visão crítica de currículo, definido como “ação, trajetória, caminhada construída coletivamente e em cada

realidade escolar [...]; como um processo dinâmico, mutante sujeito a inúmeras influências, portanto aberto e flexível” (SEMED, 1996, p. 7), investigar se os princípios definidos numa perspectiva sócio-histórico de currículo, foram realmente concretizados na alfabetização de jovens e adultos e na escolarização de educadores em áreas de assentamento da reforma agrária, considerando que esta perspectiva, antes de ser curricular é primeiramente educacional. Desta forma, uma educação sócio-histórica, deverá contemplar o desenvolvimento do homem em todos os seus sentidos relacionando-o com todos os setores da vida social, política e cultural, tanto individual quanto coletivamente; como espiritual e materialmente.

Nesta concepção, os homens são seres históricos e reais que participam da ação educativa, reconhecendo o trabalho como instrumento de sua humanização que sendo uma atividade universal, consciente e essencialmente humana, transforma a natureza, as relações sociais e a si próprio. Portanto é na prática do dia-a-dia que este homem se humaniza e se transforma, constituindo então, a práxis humana, que uni o saber e o fazer, a teoria e a prática, no processo dialético de transformação do mundo e construção de sua própria história, o que deve fundamentar também, dentro de um princípio dialógico enquanto historicização, o processo educativo, pois

... a educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado num determinado momento histórico geral... mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (PINTO, 1994, p. 35).

Assim destacamos, que uma educação sócio-histórica nunca poderá está desvinculada de toda e qualquer atividade ou prática humana, ela deve relacionar-se com a realidade concreta e cotidiana dos sujeitos históricos que dela participam, tendo como finalidade à superação das contradições sociais num processo contínuo de humanização e libertação dos homens em todos os seus aspectos. Sendo esse processo fundamentado essencialmente no diálogo, como um ato de coragem, de amor pelos homens e compromissado com os homens, fundamento este, que se

contrapõe a uma educação enquanto instrumento de opressão, que separa o saber do fazer, o pensar do agir, a atividade espiritual da material, que destaca a relação educador-educando como simples transferência de saberes, na qual o educador é o ser pensante que sedimenta uma “*cultura do silêncio*”, ao que Freire denomina em sua obra “*Pedagogia do Oprimido*” (1987) de “*educação bancária*”.

Somente o diálogo, que implica o pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1987, p. 83).

Assim, o educador, enquanto fundamentador de um novo ideário de sociedade, deve em princípio incorporar a sociedade em qual vive juntamente com os educando, através de um processo de compreensão da real situação social que aliena o humano no homem, com o homem e pelo o homem. Tratando aqui, não somente de entender o processo que alieniza, mas de fundar uma educação desalienante a partir do que aliena, e incluindo assim, os homens, como sujeitos construtores de todas as relações sociais.

Como nos propomos investigar se os princípios da perspectiva sócio-histórico de currículo, que são:

1. Formação de consciência crítica e organizativa como processo coletivo, considerando a própria experiência do alfabetizando, a sua forma de organização já desenvolvida em situações vividas nos assentamentos, uma vez que muitos problemas enfrentados pelos próprios alfabetizados só serão resolvidos coletivamente;

2. Educação como formação e capacitação dos sujeitos tanto alfabetizados quanto alfabetizadores entendendo-se esse ato como instrumento de superação das dificuldades, para a qual um passo fundamental é a aquisição da leitura e da escrita, ultrapassando a simples compreensão de leitura/escrita enquanto apenas domínio do código escrito;

3. Integração entre teoria e prática como forma de desvendamento do mundo partindo das reais necessidades dos alfabetizandos – sujeitos que são do processo de aprendizagem;

4. A avaliação é compreendida como parte integrante do processo educativo, fugindo da mera formalização para atribuir notas, aos moldes do ensino tradicional, mas compreendendo o processo avaliativo como ato necessário para, além de verificar se os objetivos propostos foram alcançados, apresentar o redimensionamento das ações para avançar no que for necessário;

5. Educação para o trabalho e para a cooperação a partir do entendimento que todo processo educativo é um ato de cooperação que deve transcender ao espaço escolar, intergrando-se à vivência dos sujeitos como um todo;

6. Desenvolvimento de atitudes e habilidades de pesquisa, a fim de transformar o ato de alfabetizar num espaço não apenas de ensino/aprendizagem, mais também buscar sistematizar o conhecimento já elaborado pelo sujeito do campo com o conhecimento formal para alcançar cada vez mais novas formas de se trabalhar uma educação para o campo, possibilitando sempre o acesso do trabalhador rural à ciência e à tecnologia.

definidos no projeto, foram realmente concretizados no cotidiano, tanto da escolarização de monitores, quanto na alfabetização de jovens e adultos, temos a clareza que alfabetizar Jovens e Adultos para o Projeto mencionado, significou capacitar os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem visando à participação dos mesmos no mundo da política do trabalho e da cultura e a ampliação dos seus conhecimentos nas diferentes áreas do saber, reconhecendo-se numa classe que se organiza na construção de novo projeto de sociedade; na qual o educando é considerado um sujeito capaz de construir o seu próprio conhecimento, cabendo ao educador estimular e intermediar a aprendizagem.

Com base neste quadro propomos o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa sobre a experiência do PRONERA/ 2000 - Sudeste do Pará, enfocando a perspectiva sócio-histórica na construção do Currículo, na alfabetização de jovens e adultos e escolarização de monitores, por acreditarmos na importância de conhecer a realidade pesquisada no contexto teórico metodológico e assim contribuindo para o conhecimento científico, no que se refere a sua prática, através de uma experiência educacional desenvolvida por organizações populares em parceria com a comunidade acadêmica a partir de seus interesses e necessidades.

Por considerarmos também, que este trabalho tem muito que contribuir para o conhecimento científico, tanto no meio acadêmico, quanto educacional (escolar) e social, pois entendemos que a Universidade pode ser o instrumento para construção de teorias, que norteiam os sonhos de uma nova sociedade, combatendo “[...] os desvios ideológicos em nós impregnados pelo capitalismo” (FUNDEP, 1994, p. 31), em favor de uma coletividade disposta a se assumir enquanto classe trabalhadora, transformando não só as estruturas de produção, mas a si mesma, construção esta garantida quando se trabalha numa perspectiva de Educação Popular.

Nestes aspectos, instala-se a importância de se desenvolver um trabalho de pesquisa no âmbito da experiência realizada no PRONERA/2000 - Sudeste do Pará, podendo suscitar espaços de debates e discussões, que analisem as suas contribuições sociais, políticas e culturais. Principalmente, quando este representa uma continuidade das campanhas, que vínhamos apresentando até então, só que com uma possibilidade ainda maior da construção de uma “educação verdadeiramente libertadora”. Devido ter sido idealizado, planejado e concretizado pela universidade federal do Pará em parceria com os movimentos sociais – MST, e FETAGRI.

## 2. PESQUISA QUALITATIVA A PARTIR DE UM ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO DE CURRÍCULO.

Este trabalho foi desenvolvido dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, por necessidade de atingir a essência dos fatos acontecidos e atos realizados no PRONERA/2000. Na relação dinâmica do processo de construção do conhecimento, faz-se necessário dá ênfase as contradições entre o todo e as partes, o que recai na necessidade de uma abordagem de pesquisa centrada na dialeticidade.

A princípio, queríamos responder quais foram as contribuições sociais, políticas e culturais que o processo de alfabetização de jovens e adultos e a escolarização de monitores (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, numa perspectiva sócio-histórica de currículo, trouxe para o sujeito dos assentamentos da reforma agrária do sudeste do Pará. O projeto foi realizado no ano de 2000, na região Sudeste do Pará, e fez-se necessário estabelecermos outras questões que nos auxiliariam a responder a problemática central. Questionamos se o currículo construído no programa seguiu realmente a perspectiva sócio-histórica pretendida no projeto? Se os monitores e alfabetizados ampliaram suas visões de mundo a partir da leitura crítica da realidade? Se compreenderam o verdadeiro significado da alfabetização e o papel político dos mesmos nas organizações sociais? E para concluir, se os materiais didático-científicos utilizados e produzidos no desenvolvimento do projeto, propiciaram atingir os objetivos pretendidos?

Entretanto, após algum tempo de aprofundamento teórico e amadurecimento em relação aos dados disponíveis, percebemos que o que estávamos propondo era algo muito extenso para um Trabalho de Conclusão de Curso, já que para termos acesso a tais informações teríamos que nos dirigir aos assentamentos onde havia sido desenvolvido o projeto, ação para qual não dispúnhamos de tempo e nem de recursos. Além disso, possuíamos uma grande quantidade de materiais produzidos no desenvolvimento do projeto, materiais estes, que se constituem como

documentos curriculares, que precisavam ser analisados para sistematização da experiência. Desta forma, delimitamos novamente a problemática, direcionando a nossa investigação na intenção de constatar se os princípios da perspectiva sócio-histórica de currículo, definidos no projeto, foram realmente concretizados no desenvolvimento dessa proposta curricular.

Nesse sentido, buscando responder tal questão, seguimos com o desafio de compreender as relações complexas e conflituosas construídas nesse processo, reconstruindo o cotidiano curricular, através de uma releitura de cada um dos documentos produzidos, já que estes “[...] servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam a cerca de seu mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 176). Fazendo uso da memória presente nas produções curriculares das diversas disciplinas escolares e nos relatórios dos alfabetizadores e orientadores pedagógicos.

Com relação a “memória” é importante dizer que ela tem sido um dos temas mais estudados nos dias atuais, como diz Kenski, ( 1995 , p. 139).

O estudo da memória, ... vem mostrar a amplitude e as singularidades deste conceito. Difícil de ser sintetizado de uma forma abrangente e única, a memória é diferenciada no sentido como é considerada e estudada em muitas áreas do conhecimento e em muitas épocas.

Apesar das diferenças de enfoques dadas pelos vários autores aos estudos sobre a “memória”, pelo menos um ponto em comum é possível de ser destacado entre eles, que se refere ao fato da maioria considerá-la como um contínuo movimento de construção e reconstrução da história, do ponto de vista de quem a viveu, determinado pelas suas condições concretas e emocionais. Como afirma Halbwachs citado por Kenski, esta “é sim, trabalho, reconstrução alterada do passado de acordo com os valores e as referências culturais do grupo social ao qual o sujeito da memória pertence na atualidade” (1995, p. 147).

Partindo deste pressuposto, compreendemos que os sujeitos participantes do processo pesquisado fazem parte de um determinado grupo social e possuem valores individuais e coletivos. As marcas do processo vivenciado estarão presentes na memória reconstruída do programa através das produções escritas dos sujeitos e permitem a compreensão de um currículo na perspectiva sócio-histórica. É principalmente como esta se desenvolveu no decorrer do projeto, durante as diversas atividades educacionais.

As produções escritas dos sujeitos participantes, tais como relatórios, textos, avaliações, produções individuais e coletivas, são denominadas em si de documentos do projeto, ou seja, é a sua memória escrita. A análise documental é uma técnica de pesquisa qualitativa, que mesmo ainda sendo pouco usada na área educacional, se constitui em uma fonte valiosa de dados qualitativos, seja discutindo novos temas, ou complementando informações já obtidas por outras técnicas.

Utilizamos esta técnica de investigação, como principal recurso para acesso a informações, previamente colocadas a partir de questões de nossos interesses, a fim de saber, se a produção didático-científica do projeto contribuiu para o desenvolvimento e concretização dos princípios da perspectiva sócio-histórica da educação das classes populares; se os documentos curriculares produzidos pelos professores da escolarização e pelos monitores em atividades das disciplinas e dos bolsistas seguiram estes princípios; pois segundo Ludke e André (1986, p. 39): "Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser tiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informações".

Buscamos reconstruir o cotidiano curricular, desenvolvido no projeto, orientados também, pela proposta metodológica para a história do currículo apresentada por Macedo em seu artigo "Aspectos Metodológicos em História do Currículo", no qual ela apresenta três níveis. O primeiro nível corresponde aos documentos construídos no desenvolvimento do projeto que se pretende estudar. O segundo refere-se, aos documentos produzidos após o término do projeto. E o terceiro, são os relatos orais, como resgate histórico realizado na própria pesquisa. Entretanto, pela delimitação do

tema, nos deteremos, apenas na análise dos documentos que fazem parte do que ela denomina como primeiro nível.

Neste nível, como colocamos anteriormente, estão os documentos produzidos no desenvolvimento do projeto, tanto na escolarização quanto na alfabetização, que se constitui como categorias que orientaram a análise de dados. Aqueles que foram produzidos no dia-a-dia escolar, como atividades didáticas das disciplinas, o próprio conteúdo ministrado, relatórios de etapas da escolarização, os projetos de oficinas de alfabetização, os materiais produzidos nas oficinas pedagógicas, os relatórios de alfabetização e o próprio "Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e Escolarização de Monitores em Áreas de Assentamento do Sudeste do Pará". Tendo claro que "O imperativo da desconstrução do documento e dos mecanismos de sua construção se faz, portanto, fundamental para o estudo do cotidiano curricular numa perspectiva histórica" (MACEDO, 2001, p. 144).

Nesse sentido, fizemos uma análise interpretativa dos dados, a partir dos princípios da perspectiva sócio-histórica de currículo, definidos no projeto, vinculando-os as categorias construídas no desenvolver do estudo e ao referencial teórico, buscando responder se estes princípios foram concretizados no desenvolvimento desta experiência tão importante, que foi o PRONERA/2000 - Sudeste do Pará.

### 3. PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE CURRÍCULO: A DIALETICIDADE DA CONSTRUÇÃO DO SABER.

De acordo com as exposições dos capítulos anteriores, o nosso trabalho de pesquisa pretende investigar se os princípios definidos no projeto, a educação numa perspectiva sócio-histórica de currículo, foram realmente concretizados na alfabetização de jovens e adultos e na escolarização (ensino fundamental) de monitores em área de assentamento, da reforma agrária da região Sudeste do Pará.

Para prosseguir a nossa investigação, trabalhamos com análise documental orientados pelos princípios que foram apresentados no capítulo I, e que apresentaremos novamente neste capítulo. Faz-se necessário também, uma análise interpretativa dos dados coletados, relacionando-os com categorias definidas previamente. Estas categorias são: materiais produzidos pelos os monitores e professores da escolarização (disciplinas e conteúdos); materiais produzidos nas oficinas pedagógicas de alfabetização; e os relatórios dos monitores sobre o processo de alfabetização; buscando vinculá-los ao referencial teórico da perspectiva sócio-histórica. Ora estes princípios serão apresentados individualmente, ora serão trabalhados em conjunto, por causa das relações que estabelecem entre si e com os dados analisados.

O primeiro princípio definido no projeto, foi **“a formação da consciência crítica organizativa, considerando as experiências do coletivo e de cada alfabetizando”**. Neste princípio, tem-se a clareza de que são sujeitos históricos que constroem e reconstróem sua realidade a partir das necessidades surgidas no dia-a-dia. No entanto, fazem isso a partir de saber ingênuo, sem compreender a si num contexto maior. No caso dos agricultores, alfabetizandos(as) e alfabetizadores(as), que fazendo parte deste processo de exclusão, construído historicamente na

sociedade brasileira, têm a oportunidade, dentro dos movimentos em que se organizam e lutam pelos direitos básicos do cidadão, a partir desse projeto educacional, PRONERA/2000, de ter acesso a cultura letrada que lhes foi negada, possibilitando a problematização crítica sobre o seu saber ingênuo na sociedade. Pois,

A prática social dos homens não se limita a atividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, atividades desenvolvidas no domínio da ciência e da arte; em resumo o homem social participa em todos os domínios da vida prática em sociedade. É por esta razão que o homem, na sua atividade cognitiva, apreende em graus diversos as relações distintas que existem entre os homens, não somente na vida material, mas igualmente na vida política e cultural (que está estreitamente ligada a vida material). (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 13).

A partir da concepção sócio-histórica de currículo vamos trabalhar com os dados coletados nas produções dos monitores, identificando a presença deste princípio dentro do projeto. Apresentaremos também, as situações pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escolarização nas diferentes disciplinas curriculares, analisando a sua contribuição para a formação da consciência crítica, como também os materiais produzidos na alfabetização e nas oficinas pedagógicas.

De início, logo percebemos que a maioria dos monitores já participava dos movimentos sociais (MST e FETAGRI), uns enquanto militantes orgânicos, e outros apenas por atuarem nos organismos de seu assentamento. Como é demonstrado por eles nos escritos exigidos para a apresentação na aula da disciplina Metodologia do Ensino Fundamental, no dia 15 de fevereiro de 2000:

..., 36 anos, PA (Projeto de Assentamento) água Fria, Eldorado dos Carajás. Tenho quatro filhos, sou militantes do sindicato dos trabalhadores rurais de Eldorado dos Carajás, além do trabalho agrícola, sou voluntária na área da saúde, no setor da política social (aposentadoria), sou membro da igreja católica.

Meu nome é..., sou casada, mãe de cinco filhos, moro no PA Veneza e estou aqui no objetivo de aprender mais, porque eu só tenho a sexta série e o meu sonho é de terminar ao menos o primeiro grau. Eu gostaria de levar bem adiante o meu estudo, tenho esperança em Deus que com este projeto eu vou chegar onde eu quero...

Eu nome é..., sou uma das monitora do acampamento 26 de março, não sou tímida gosto de falar muito, tenho a quarta série, o meu objetivo aqui é me escolarizar para dá aula para os meus alunos...

.... trabalharei futuramente com educação de jovens e adultos, não tenho magistério, sou uma educadora da reforma agrária e militante do MST.

Em alguns trabalhos ou situações didáticas, identificamos a presença da consciência reflexiva, sobre as contribuições dos monitores para a transformação da sociedade como é possível perceber na primeira citação, quando a monitora se apresenta como membro atuante das ações sociais do local onde mora. Percebemos também, que muitas das vezes a presença desta consciência reflexiva, presença real do currículo na perspectiva sócio-histórica, foi estimulada pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas da escolarização, tanto em leituras, quanto em produções textuais e discussões em sala de aula, como demonstraremos a seguir.

Na disciplina Fundamentos da Educação I, foi feita uma atividade, na qual depois de leitura e discussão sobre consciência crítica e consciência ingênua, foi pedido aos monitores que respondessem a seguinte pergunta: **'A medida do que sou, qual a consciência que julgo ter? Por quê?'** (11 de julho de 2000). Esta atividade propiciou uma reflexão sobre a forma de ver o mundo de cada um, levando em conta as experiências individuais e coletivas, o que é uma contribuição para a formação de uma consciência crítica e organizativa próprio do currículo, já que este tem a função político-pedagógica de forjar identidades. As respostas foram as mais diversas, dentre as quais selecionamos algumas.

Julgo ter um pouco das duas, mais crítica do que ingênua por que não acredito que o passado foi melhor e não julgo saber tudo, gosto muito do diágulo, acredito que é no diágulo que chegamos ao concreto. Porque ninguém é dono da verdade. Por isso precisamos buscar novas idéias nova formas de fazer as coisas.

Temos que atestar as descobertas e avaliar as mesmas para levar a diante os positivo procura acertar os negativo.

Só que muitas vez o negativo parece positivo, aíí cabe muito reflexão para descobrir o positivo. É nesse caso que me julgo um pouco ingênuo. (MONITOR A).

Eu estou em uma mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, vivi um longo período ingenuamente aceitando tudo com simplicidade, achava que as coisas eram daquele jeito porque tinha que ser assim, não procurava, não discordava de nada.

Lembro-me quando eu estudava na quarta série fui proibida de entrar na escola porque não tinha sapatos, estava calçada mas não era como exigiam na escola, por isso tive que parar os estudos e aceitei pondo a culpa em mim mesma por não ter os sapatos.

Muitas coisas hoje eu não fico calada questiono brigo, faço crítica, mas creio que ainda não cheguei no ponto total da consciência crítica mas luto pra uma mudança o mais rápido possível (MONITORA B).

Sou uma pessoa crítica. Pois procuro saber sobre algum fato clareza/verdade. Dificilmente me deixo levar por fantasia.

Apesar de ser todavia um jovem, mais sempre busco agir com lealdade em tudo e em qualquer determinada situação (MONITOR C)

Eu sou um pouco crítica pra construir uma nova sociedade o conhecimento que tenho.

É muito pouco mas acredito em mudanças mas estas mudanças só acontecerá de fato nas escolas (MONITORA D).

Conforme podemos observar, nas duas ultimas produções, percebe-se, mesmo depois da discussão, certa ingenuidade no tratamento do assunto. Para o **Monitor C**, ter consciência crítica é apenas não acreditar em fantasias e ser leal, ele não faz nenhuma reflexão sobre a sua vivência como no caso dos dois primeiros monitores (as), que conseguem relacionar sua experiência de vida com a reflexão sobre ter ou não ter consciência crítica. Já a **Monitora D**, apresenta uma concepção já superada em relação ao poder da educação, ao afirmar que as mudanças só acontecerão através da escola, que é fruto da concepção de educação como o principal mecanismo de transformação social; hoje sabe-se que ela é parte importante desse processo, mas não o único, a monitora, também não se coloca como ser pensante que pode construir a sua própria historia.

Com isso, afirmamos, que na disciplina citada anteriormente, estimulou-se a construção da consciência crítica a partir das atividades propostas, porém, na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas, ministrada em dezembro de 2000, sentimos ausência de reflexão crítica sobre temas importantíssimos para esta

região, como: a água, o desmatamento e as queimadas. Talvez por conta dos resquícios tradicionais da objetividade científica presentes nas ciências exatas e naturais.

Quando os monitores produziram as atividades sobre a água no planeta terra, resumindo um texto, não discutiram a possibilidade eminente de em poucos anos não se ter mais água potável no mundo e ainda sabendo que esta situação, já é realidade em alguns países. Esta nossa percepção se comprova, nos seguintes dados:

O que se deu para entender é que a água não se dá somente nos rios e no mar. Mas sim nas pessoas nas plantas.

Pois o nosso sangue também é composto por água. Mas também existe a água doce e a água salgada...

A água é de fundamental importância dos seres vivos, mas também das plantas e de tudo.

Pois as plantas tem água a partir das folhas até as raízes.

As águas nunca se acaba mais sim vão sendo poluídas, pelas pessoas mesmas. (MONITORA E)

Nosso planeta é o que mais tem água e precisa dela, pois tem muitos seres vivos que depende da água para sobreviver. Na terra encontramos aqui em toda parte, porque ela estar presente, nos rios, lagos e no sub solo, por isso quando nos cava um poço temos água por muito tempo e as vezes boa qualidade. (MONITORA F)

Teria sido bem mais interessante se tivesse sido suscitado debates sobre o tema em questão, relacionando-o com a realidade vivenciada, principalmente referendando-a a poluição dos rios, que coloca em risco o nosso futuro com relação a falta de água.

Observa-se ainda que, quando a **Monitora E**, fala em poluição dos rios não se reconhece enquanto sujeito que também contribui para esta poluição. Este fato acaba tocando na análise do terceiro principio do projeto, que discute **“a percepção da práxis, teoria e prática, num processo de reflexão e construção do mundo”**. Pois ele, não se compreende como sujeito responsável pelas transformações ocorridas na natureza, sejam elas boas ou ruins. Não consegue refletir criticamente

sobre a sua ação neste meio, nem percebe a práxis, que segundo Freire, em "Pedagogia da autonomia", é essencial na vida humana, principalmente na relação educador/educando de construção do conhecimento, pois "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo" (1999, p. 24).

Desta maneira, a formação da consciência crítica e organizativa acaba estando intimamente relacionada com a percepção da práxis no processo de reflexão e construção do mundo, logo, é necessário que se tenha consciência crítica para que se possa refletir sobre as nossas ações e os resultados delas, de modo que se tenha claro o mundo que se está construindo e o que se desejaria construir, compreendendo-se como seres capazes de também produzir o saber, que é o que também foi notado nos escritos da **Monitora B**, no, trabalho, da disciplina Fundamentos da Educação I, quando se coloca como um ser em transição da consciência ingênua para crítica refletindo sobre a sua vida, afirmando que agora discute, questiona e não aceita as coisas como lhe são impostas, como fazia quando ainda possuía a consciência ingênua.

Este fato é importante, como diz Freire, "o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador" (1999, p. 43).

Ainda na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, foram produzidos trabalhos sobre a poluição da água, associando as discussões dos monitores a gravuras recortadas de revistas, que faziam parte do cotidiano deles, relacionados aos desmatamentos e queimadas, porém não houve ênfase nas discussões sobre o desequilíbrio ambiental causado por estes fatores, atitudes muitas vezes por eles mesmo cometidas, sem qualquer reflexão sobre os danos ambientais e sociais ou discussão sobre meios alternativos de evitar estes danos. Mais uma vez, percebemos que não há uma reflexão crítica sobre a relação teoria e prática. A gravura utilizada nesta atividade estará em anexo e o texto é o seguinte:

A poluição dos rios.

Sabemos que precisamos da água dos nossos rios limpas para a nossa própria saúde, mas mesmo assim tem muitas pessoas que não sabem conservar e acabam poluindo os rios causando danos a sua própria saúde.

Até o capim morre com a queimada em agosto.

Água no estado líquido é a mais utilizada pela população (Monitores) ver a gravura em anexo.

Estes fatos contribuem para compreender que os monitores(as) não conseguem perceber-se enquanto seres que constrói ou destrói. Mesmo sem a clareza de seus atos. Por isso, reforça-se a importância de uma reflexão crítica tanto no contexto imediato do cotidiano, quanto no global de uma sociedade mais ampla da qual fazem parte, por isso também, a necessidade de um currículo que possibilite a vivência da práxis educativa.

É importante ressaltar, no entanto, que na disciplina de Língua Portuguesa, realizada em dezembro de 2000, foram produzidos textos sobre problemas ecológicos e o **Monitor A** dissertou sobre o tema desmatamento, demonstrando mais uma vez consciência crítica diante da situação vivenciada, quando discute os problemas e os prejuízos, causados pelos desmatamentos e as queimadas. Mesmo sem sugerir alternativas que evitem a degradação ambiental, causada pelo o homem, apresenta historicamente as relações construídas nos assentamentos, fazendo menção da práxis na transformação da natureza e discutindo criticamente esta transformação, como é possível analisar logo abaixo.

Desmatamento.

Um dos maiores problemas em quase todos os assentamentos é o desmatamento. As derrubadas traz as queimadas, que destrói completamente a natureza.

Os recursos naturais que serve como alimentos, deixa de existir, como: cupu-açu, açaí, etc. os animais se mudam para outra região, por causa do fogo que queima todas as matas.

O homem constrói, mais também destrói. No lugar onde mora estar virando um verdadeiro campo, só se ver capim e gado. De natural, mesmo, pouco existe até a chuva diminuiu 70 %. Essa são as consequências do desmatamento descontrolado.

Com relação às disciplinas da escolarização, de acordo com os materiais analisados, consideramos que tanto o primeiro princípio, que foi o de formação de consciência crítica organizativa, considerando as experiências do coletivo e de cada alfabetizando quanto o terceiro que apontou a percepção da práxis, teoria e prática num processo de reflexão e construção do mundo, foram vivenciadas nestas situações educativas, mesmo quando algumas atividades dentro das disciplinas não atingiram tal intento. Percebeu-se um número maior de atividades que propiciou esta formação, principalmente, no que se refere, aos trabalhos com temas da vivência dos monitores.

Mesmo os que não trouxeram explicitamente uma discussão crítica, também foram proporcionadores de uma reflexão, devido às inter-relações entre as várias disciplinas, que contribuíram nesse sentido. Propiciando assim analisar o nível de compreensão da realidade e de conhecimento dos monitores no processo dialético de formação do sujeito histórico que é a construção do conhecimento, percebida nos avanços e retrocessos destes(as) monitores(as), na formação da consciência crítica e organizativa e na percepção da práxis na construção do novo.

Nos materiais produzidos pela coordenação pedagógica (professores e alunos universitários) para as oficinas, identificamos a concretização destes princípios nos textos de orientação para o processo de alfabetização, nos quais são discutidos a importância de se trabalhar com textos tanto na alfabetização, quanto na formação de educadores. Um dos textos foi entregue como material de leitura para o monitor, na oficina sobre o tema gerador "terra" com o título, "Como trabalharemos os textos no processo sócio-político-cultural e aquisição da leitura e da escrita". Nele, os orientadores pedagógicos chamaram a atenção para pontos essenciais no trabalho com textos no processo de alfabetização, fazendo relação entre teoria e prática, conforme trecho extraído;

1º Os textos apresentados são, ponto de partida, que deve ser tratados de uma maneira dialogal, por todos os participantes;

2º Em todas as aulas deve haver um equilíbrio entre a língua falada e a língua escrita. Assim, leitura e a escrita devem ser desenvolvidas simultaneamente...

...O texto tem um significado um sentido. É isto que vamos estudar e aprofundar.

No entanto, não vamos ler passivamente, mais como atores ativos, como participantes, pois vamos ler e interpretar o texto, a nossa maneira, de tal modo que esta leitura nos permita, também, sermos co-autores e co-escritores de acordo com nossas experiências de vida. Assim, vamos, neste começo: comentar, refletir e discutir, educador e educando juntos, dialogando as idéias do texto, o seu conteúdo, a sua maneira de dizer, destacando os enunciados que chamaram mais a atenção dos alunos.

Desta forma, podemos compreender que tanto o monitor, enquanto educador em formação, quanto o alfabetizando, são vistos como seres pensantes, capazes de construir o seu próprio processo educativo dentro da sociedade, e que o texto citado, contribui e muito para a formação desta consciência crítica e organizativa, e também para a percepção da práxis neste processo, essencialmente visualizando e envolvendo o homem em sua omnilateralidade, ou seja, no seu todo, material, afetivo, cognitivo, social, etc, mesmo sendo considerados leigos pelos critérios da formação oficial e da cientificidade da academia.

Na mesma oficina sobre o tema gerador terra, foi sugerido para o trabalho com alfabetização na disciplina de matemática, um texto, "Conhecimento matemático: as quatro operações", texto este em anexo, que apresenta a matemática não como um "bicho de sete cabeças", mas como algo que está presente em todos os momentos de nossa vida, propondo trabalhar com temas do cotidiano dos agricultores, como a cesta básica e o trabalho na roça, o que propiciaria maior motivação aos(as) alfabetizandos(as) em discutir sobre a sua realidade, calculando em sala de aula o quanto gastam mensalmente e quanto produzem no trabalho rural.

Nesta referencia, analisamos que a atividade proposta, contribui para a formação da consciência crítica e organizativa, uma vez que se propõe a discutir o cotidiano do alfabetizando, naquilo que lhe é mais necessário. Além de se trabalhar a leitura e a escrita a partir das discussões sócio-históricas, os números enquanto representação matemática, passam a ter muito mais sentido nesta discussão, pois trazem os seus problemas cotidianos. A atividade proposta para o texto era a seguinte:

Para desenvolver as atividades de matemática sobre a CESTA BÁSICA sugerimos que o monitor promova um debate em sala. Sugerimos algumas questões para iniciar o trabalho:

1. Quais os produtos que você compra na sua CESTA BÁSICA?

De acordo com a fala dos alfabetizando o monitor deverá ir anotando os produtos da CESTA BÁSICA, citadas pelos alunos, no quadro ou em papel madeira, até que forme uma lista. Será necessário também o espaço para o preço de cada produto, apresentadas pelos os alfabetizando.

2. Quando terminar esta tarefa é necessário que o monitor leia junto com os alunos o nome de cada produto apresentado pelo alfabetizando. Peça ao alunos que copiem as atividades no caderno..

Em seguida a esta proposta de debate, leitura e escrita contextualizadas com a realidade, estavam presentes no projeto de oficina as atividades matemáticas, das quais destacamos os seguintes problemas:

1. Quanto você ganha por mês?
2. Quanto gasta na compra de sua CESTA BÁSICA?
3. Depois da compra, quanto lhe sobra? O que você faz com o que sobra?
4. Se você precisa-se reduzir os produtos de sua cesta básica, para comprar remédios, quais você cortaria?...

Conforme já dissemos anteriormente, consideramos que esta oficina, assim como os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas na escolarização contribuíram para a concretização dos princípios analisados. Um fator que merece destaque é a forma interdisciplinar de trabalho proposto, pois a partir do tema gerador terra, são trabalhadas todas as disciplinas, sendo que na Língua Portuguesa o texto central é a canção que discute a realidade dos agricultores tanto alfabetizando(as) quanto alfabetizadores(as), o título da canção é "Terra e raiz". Através dela, propõe-se discussões de cunho social, cultural, político e econômico, além de proporcionar um momento de descontração durante as aulas na hora de canta-la, como observamos em sua letra:

Terra e raiz  
A chuva cai sobre a natureza  
A planta cresce gerando a riqueza  
E o trabalhador luta com certeza  
Pra não faltar o pão sobre a nossa mesa  
A terra guarda a raiz  
Da planta que gera o pão  
Da madeira que dá o cabo  
Da enxada e do violão  
Liberdade é pão é vida  
Terra mãe trabalho e amor  
É o grito da natureza  
Viola de um cantador  
É o povo em movimento  
Contra as cercas da concentração  
Com um sorriso de felicidade  
E a história na palma da mão

Esta canção nos possibilita muitas análises, porém, destacaremos apenas a última frase, que serviu de discussão tanto com os monitores, que a cantavam em quase todas as aulas de escolarização, quanto com os(as) alfabetizando(as), haja vista que neste momento eles são colocados como donos de sua própria história e este é um ponto essencial para a formação da consciência crítica e da percepção da práxis.

Sobre o processo de alfabetização, não obtivemos muitos dados para analisar, mas pelos dados a que tivemos acesso, pudemos verificar que os dois princípios analisados até aqui se concretizaram. Como exemplo, apresentamos uma pequena amostra do relatório diário de uma monitora, em que as atividades desenvolvidas por ela, confirmam esta concretização, pois ela também trabalhou a formação da consciência crítica e organizativa de seus alfabetizando e a percepção da práxis no processo de reflexão e construção do mundo, quando no dia 27 de abril de 2000, na aula de matemática, a **Monitora G** trabalhou adição com unidades, a partir de desenhos representados no quadro e comparados com os produtos que estavam sendo colhidos pelos agricultores(as)/alfabetizando(as).

Também no dia 08 de maio de 2000, a aula deu-se em torno de um problema surgido na comunidade, como segue o relato: "Por causa de um atoleiro na estrada perto da vila, o motorista do ônibus disse que era obrigação do povo de ajeitar a turma se dividiram e começou um debate, sério mas foi construtivo." (MONITOR G).

No dia 25 de maio de 2000, a aula da mesma monitora, também, contribui para o mesmo intento: "Palestra sobre preservação. Especialmente os morros e córregos. Quais os prejuízos, o que ganha preservando e o que se perde destruindo" (MONITORA G).

Observa-se a partir dos relatos, que a monitora compreende que a sua aula não deve ser apenas repasse de conteúdos e sim um espaço de debate e discussões sobre temas do interesse de todos, temas estes que contribuem na reflexão sobre a realidade vivenciada e na construção de uma nova realidade, visto que, de acordo com Álvaro Pinto:

O primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). (1994, p. 99).

No entanto, ao analisarmos os relatórios de alfabetização de outros(as) monitores(as), observamos em alguns que, mesmo depois de muitas discussões sobre como trabalhar a alfabetização numa perspectiva sócio-histórica, recorreram aos métodos tradicionais, partindo das letras descontextualizadas do cotidiano dos alfabetizando, sendo apresentado por um deles como principal dificuldade, a falta de um livro didático, tendo ele próprio que providenciar, de acordo com a seguinte colocação: "Logo que iniciei as aulas, não tinha livros de alfabetização. Então tive

que recorrer a Secretaria de educação de Jacundá, na qual conseguir vinte livros, foi a partir daí que facilitou-me mais o desenrolar da alfabetização” (MONITOR C).

O segundo princípio, trabalhou com os pressupostos da **“aquisição da leitura e da escrita ultrapassando a compreensão de leitura e escrita enquanto apenas domínio do código escrito, tanto pelo educador quanto pelo educando”**. Considerando, que os(as) monitores(as) há muito tempo haviam abandonado a escola e que os(as) alfabetizandos(as), em sua maioria, nunca haviam freqüentado uma escola formal, ou também a abandonaram por vários anos de repetências, ou por outros motivos; a proposta do projeto era exatamente fugir da alfabetização tradicional, predominante ainda em várias realidades escolares, dando um sentido real ao processo de alfabetização partindo da experiência de vida dos educandos, da sua leitura de mundo. Haja vista que para Freire

... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela... podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transforma-lo através de nossa prática consciente. (1982, p. 20)

Entretanto, como já afirmamos anteriormente a maioria dos(as) monitores(as) há muito tempo haviam abandonado a escola, grande parte cursaram apenas a 4ª série do ensino fundamental, apresentando assim muitas dificuldades em ler e compreender textos e de se expressar por escrito. A informação sobre a última série estudada se confirma ao revermos o material de apresentação dos monitores, escrito na disciplina Metodologia do Ensino Fundamental:

... Moro no assentamento Paulo Fonteles, município de São Domingos só cursei a 4ª série...  
... Moro no assentamento Onalício Barros M. Parauapebas. Sou casada tenho 39 anos tenho 03 filhos. fiz 4º seres...  
... não gosto muito de converça Tenho 17 Anos curcei 4ª série  
... cursei 4ª serie moro no P.A água fria Eldorado carajás...

Sobre a dificuldade de se expressar por escrito podemos observá-la nos textos produzidos nas várias disciplinas, tanto em ortografia quanto na capacidade de expressão escrita, na que se refere à clareza, coerência e coesão textual. Como no texto produzido pelo **Monitor H** na disciplina de Didática em julho de 2000, sob o título "Educação ensino aprendizagem", que deveria discutir a relação de ensino aprendizagem na educação libertadora, no qual a professora grifou algumas palavras com erros ortográficos como no seguinte trecho extraído: "O professor dentro da aprendizagem libertadora tem veís e vois, perguntar, e discuti Proposta e Alternativas para um Pedagogia que nos fassam A transformação do homem e mulher nova Para essa Sociedade" (texto em anexo).

Além dos grifos, a professora fez também alguns comentários construtivos escritos abaixo do texto, que suscitam reflexão sobre como melhorar o escrito, sugerindo uma discussão mais clara e aprofundada sobre os termos utilizados, conforme segue na íntegra: "Penso que você poderia explorar mais esta discussão em torno do que seja TER VOZ e VEZ na educação libertadora. Você tem elementos para fazer esta discussão" (em anexo).

Este comentário demonstra a compreensão da professora de que o monitor tem leitura de mundo, consegue discutir sobre os temas propostos mais ainda não consegue expressar isso claramente por escrito na forma culta, e esta forma de avaliação possibilita uma reconstrução do processo por não se prender na correção dos erros ortográficos como no método tradicional, primando a leitura de mundo numa reflexão política do ato educativo. Ressaltando, que todos os trabalhos foram avaliados desta forma, como em outro texto que discute sobre a escola tradicional e escola libertadora, que também está em anexo, no qual a professora faz o seguinte comentário: "Falta você aprofundar mais. Afinal, esse é um debate riquíssimo!", texto da **Monitora F**.

Esta é uma atitude interessante e importante no incentivo à produção de textos, haja vista que Cagliari em sua obra "Alfabetização e Linguagem", que foi utilizada

como referencial teórico como contribuição da lingüística, já que é o que havia de mais avançado ao processo de alfabetização no sentido de aquisição da lecto-escrita, para desenvolvimento do projeto numa perspectiva sócio-histórico, afirma que,

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se auto-corriger com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente em seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos... (CAGLIARI, 1992, p. 124)

Já sobre a leitura e compreensão de textos, os(as) professores(as) da escolarização, trabalharam com textos simples e textos complexos, desde canções e histórias conhecidas a textos acadêmicos, suscitando discussões e reflexões sobre os mesmos. Em alguns escritos a partir do lido e discutido e às vezes cantado como na canção "disparada" que foi trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa, percebe-se esta dificuldade, pois, depois de todo este processo, a professora passou algumas questões de análise da letra da canção, das quais destacamos a primeira, "O que o boiadeiro quer com esta frase 'na boiada já fui boi/mas um dia me montei'?", que obteve as seguintes repostas:

Que na vida de pessoas simples, a necessidade faz com as pessoas se sintam boi não que eles queiram mas por causa do sistema de vida que se encontram. (MONITORA I).

Eu entendi que o boiadeiro era um homem de condição e terminou sendo vaqueiro não por querer mas por necessidade. (MONITORA J).

Destaca-se aqui, a dificuldade de compreensão das monitoras mesmo depois de ter discutido o texto. Outra dificuldade também, está relacionada a compreensão das atividades proposta pelos professores da escolarização, de entender o que eles

desejam que se façam, como nos trabalhos também na disciplina de Didática de agosto de 2000.

Nestes a professora tece comentários orientando-os no sentido de estarem atentos no que se pediu no enunciado da questão, como os que estão escritos em vários trabalhos que estão em anexo: "Era para analisar as considerações do autor, a exemplo do que fizemos em sala de aula", (trabalho do MONITOR F). Outro **Monitor, L**, nem se quer respondeu as questões, analisando as idéias do autor. Ao contrário, fez um texto sob o título "É possível fazer mudanças na realidade em que vivemos? Como?" No qual a professora anotou a seguinte observação: "De onde você tirou este tema?", e para concluir escreveu: "Eu gostaria de avaliar o seu pensamento a partir dos temas definidos em sala de aula com toda a turma".

Na disciplina de Língua Portuguesa, para trabalhar a questão ortográfica a professora utiliza os textos produzidos pelos monitores, para desenvolver uma correção coletiva, na qual se discutia os erros, questionando em que e por que estão errados e como seria a escrita correta, possibilitando uma troca de experiências entre os saberes que cada monitor(a) possui. Após algumas correções coletivas, no quadro, a professora entrega aos(as) monitores(as), cópias de outros textos dos colegas, com as palavras com erros ortográficos, circuladas, pedindo para os demais fazerem as devidas correções e explicarem gramaticalmente os erros observados. Um destes trabalhos está em anexos, e destacamos aqui somente algumas correções, feita pela **Monitora M** quanto as palavras circuladas:

(longe) – na palavra "longe se usa "n" e não "m"  
(orrorosa) – Se inicia com a letra "H"  
(xata) – Se escreve com "CH" e não com "X"  
A palavra certa é "estava" e não "esta".  
Ao invés de usar a palavra "Solteira" ela poderia ter Usar "solteiro" que servia pra ambos os sexos.  
"Assombrada" – seria a palavra correta e não "assonbrada".  
Correto – pensei, errado – pencei  
Certo – Aliviada – errado Aleviada

Consideramos que os professores referenciados nesta análise, ao trabalharem as disciplinas, se preocuparam com a aquisição da leitura e da escrita, ultrapassando a compreensão da leitura e a escrita, enquanto apenas domínio do código escrito. Propiciou-se um equilíbrio entre leitura e escrita, pois a cada material lido e discutido era produzido algo escrito sobre o mesmo, sendo que estes escritos eram retomados com observações de como melhorá-los, como no caso que apresentamos das duas disciplinas citadas. Uma na qual o próprio autor corrige e outra na qual, os(as) monitores(as) têm liberdade de lerem e refazerem os textos de seus colegas. Compreendendo que acima de qualquer questão,

... o ato de ler e escrever, em si mesmo, constitui uma habilidade lúdica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo conteúdo e saber real que permite adquirir" (PINTO, 1994, p. 85)

Com relação aos materiais produzidos para as oficinas, percebe-se uma preocupação da equipe pedagógica, em produzir textos que sejam mais compreensíveis aos(as) monitores(as), já que estes(as) possuíam grandes dificuldades, como já dissemos anteriormente, em compreender textos acadêmicos, pois tinham um vocabulário muito restrito. Um destes textos que apresenta esta preocupação é o resumo de um capítulo do livro "Alfabetização e Linguagem" de Luis Carlos Cagliari, que discute a questão da leitura e um outro, também resumo deste mesmo livro, enfatiza o ato de escrever, abordando a história da escrita e o sistema da escrita do Português. Ambos se encontram nos anexos. Neles a leitura e a escrita são apresentadas no estabelecimento de uma relação de liberdade com o mundo, nos fazendo sujeitos prontos para a construção de uma nova sociedade.

Na análise dos princípios anteriores, fizemos referências a oficina sob o tema gerador terra, citando as orientações feitas para a prática dos(as) monitores(as) na tarefa de alfabetização. Nessas orientações, fala-se da essencialidade de se manter durante as aulas um equilíbrio entre a língua falada e a língua escrita, trabalhando

ambas ao mesmo tempo. Desta forma, compreende-se que ao trabalhar com esta maneira de orientação, propicia-se a aquisição da leitura e da escrita ultrapassando a compreensão das mesmas enquanto apenas domínio do código escrito.

Outro momento importante, ainda sobre leitura e escrita, foi o da dinâmica “tempestade cerebral”, feita na oficina “**A importância da leitura**”, na qual era passada uma caixa contendo palavras da realidade dos(as) monitores(as), enquanto uma música tocava, ao parar a música a pessoa que estivesse com a caixa na mão, tiraria uma palavra e a conceituaria a partir de sua leitura de mundo desta, em seguida, os(as) demais monitores (as) estavam livres para falarem de suas experiências com relação a cada palavra sorteada. As palavras apresentadas aqui, foram obtidas no caderno de registro de um dos orientadores pedagógicos, que ministraram a oficina, são elas:

**Monitor:** Professor do PRONERA, Educador na roça, não sabe tudo, está aprendendo com os alunos, troca de experiências, ajuda a coordenar não só no PRONERA, mas também em outros lugares.

**Terra:** Ponto de partida de todas as frases ditas até agora, nela existe as ocupações, os acampamentos, os trabalhos, a luta; terra é vida, sem ela não existiria vida; terra: vida e morte.

**Liberdade:** Liberdade de fazer o que deseja (ler, estudar, etc); todos precisam se libertos, ninguém gosta de ser preso, nossos alfabetizados vão adquirir liberdade através do PRONERA.

**Ocupação:** Ocupar a terra; ocupa banco para receber pagamento; ocupar um espaço, um cargo; ocupar o tempo com determinada atividade, tem ocupação que gera conflitos, tem lugares que agente não pode ocupar e tem as ocupações sem conflito.

É importantíssimo analisar a riqueza das múltiplas leituras feitas em uma só palavra, a partir das experiências de vida dos então educandos(as), futuros educadores(as) da zona rural. Como eles próprios se intitulam ao conceituarem a palavra “monitor”, é interessante perceber que eles se colocam enquanto aprendizes em formação, que aprendem no dia-a-dia a partir das trocas de experiências e também como sujeitos ativos e comprometidos politicamente, ao afirmarem que ajudam a coordenar não só o programa do qual participam, como também, em outros lugares, que com certeza fazem parte da vivência deles(as).

Na palavra "terra", é percebida uma reflexão profunda, não só na maneira de conceituá-la, mas principalmente na inter-relação que esta mantém com as outras palavras/conceitos discutidas até então, pois para eles(as) a questão da terra está intimamente ligada ao trabalho, á luta, á vida, porém, deixam bem claro que a terra é também um motivo de morte, por causa dos conflitos que a maioria já vivenciou na luta pela reforma agrária, assim como demonstra na reflexão sobre a palavra "ocupação". Com relação a "liberdade", comentaremos somente sobre um ponto que é extremamente relevante, ao afirmarem, que os seus alfabetizandos(as) adquiririam liberdade através do PRONERA, liberdade esta, como já falamos em outro parágrafo que acontece através da aquisição da leitura e da escrita, tornando-os sujeitos conscientes de sua capacidade histórica de reconstruir o mundo.

Diante do exposto, confirma-se que a abordagem da leitura e a escrita, a fim de que se ultrapassasse a compreensão destas como simples domínio do código escrito pelo educador; também, esta discussão nos faz retomar, a análise dos dois primeiros princípios apresentados, uma vez que, é bastante visível que uma atividade como esta ultima analisada, tanto propicia a formação da consciência critica e organizativa quanto à percepção da práxis num processo de reflexão e construção do mundo.

Pela escassez dos materiais obtidos, que foram produzidos no processo de alfabetização, não pudemos analisar se a aquisição da leitura e da escrita ultrapassou a compreensão das mesmas enquanto apenas domínio do código escrito pelos educandos(as). Todavia, conseguimos fazer a seguinte análise com relação ao trabalho do(a) monitor(a) sobre este principio. Alguns(as) monitores(as) conseguiram trabalhar numa perspectiva sócio-histórica de alfabetização conforme o proposto nas oficinas, iniciando o processo de alfabetização pela historia de vida do(a) alfabetizando(as), pela história do seu nome, fazendo trabalhos com os próprios nomes que é o que lhe é mais próximo, buscando ultrapassar o simples domínio do código escrito, como no relato dos(as) seguintes monitores(as):

1ª aula com 19 alunos

início as 19:00h.

Saída as 21:00h.

Conteúdos os próprios alunos.

Atividades apresentações e a trajetória de vida oral de cada um. Em seguida eu pedir que cada um escrevesse o seu nome em uma folha de papel que entreguei a eles. E 16 conseguiram escrever com dificuldades e 3 não conseguiram. (MONITOR G)

CONTEÚDOS E ATIVIDADES TRABALHADOS: Crachás, trajetória de vida, encacho, dominó, bingo, listão, trabalho com os nomes, leituras, trabalho em grupo, palavra geradora lote e Povo.

Fizemos trabalhos com os nomes ex crachás, encacho. Dominó listão, leitura em voz alta, palavra geradora para que pudessem conhecer as letras do seu próprio nome esse foi o primeiro passo. (MONITOR N).

Entretanto, houve outros(as) monitores(as) que tiveram dificuldade em seguir este princípio que na alfabetização acaba sendo o central da perspectiva sócio-histórica, mas isto não quer dizer que eles não seguiram esta perspectiva de formação, e sim que ao encontrarem resistência dos(as) alfabetizandos(as) em participarem de atividades diferenciadas das que eles já conheciam acabavam retornando ao método tradicional, fazendo um "ecletismo" entre as metodologias propostas nas oficinas e as tradicionais que tanto o(a) monitor(a) quanto o(a) alfabetizando(a) experienciaram em suas histórias de vida educacional. Como apresentando os dois monitores seguintes, que relatam suas atividades, feitas de acordo com o nível do desenvolvimento da alfabetização de cada aluno, denominados por A, B e C:

Em relação aos alunos que não sabiam ler e nem escrever (A):

O meu primeiro passo foi usar a coordenação motora grossa e depois a fina, quando a aluna conseguiu dominar a escrita, passei para o quadro de pregas com as letras do alfabeto. (MONITORA O)

Primeiramente parti para que todos conhecessem as vogais e as consoantes de nosso alfabeto brasileiro. Após fui pegando consoantes e fazendo a junção com outras letras para formar as palavras. (MONITOR C).

Em relação aos alfabetizandos que sabiam desenhar o nome (B):

Como os onze alunos já estavam na fase pré-silábica, primeiro pedi que eles citassem algumas palavras, depois pedi que cada um fosse escrever no quadro, como na fase pré-silábica o aluno costuma a acrescentar letras, daí então que eu escrevi as mesmas palavras da forma correta. (MONITORA O).

- Saber com quantas letras eram composto o nome de cada pessoa
- Testinguir: vogais e consoantes

- Utilizei também o bingo com as próprias letras do alfabeto
- Formação de palavras com duas e de uma sílaba. (MONITOR C)

Em relação aos alunos que já sabiam ler algumas palavras (C):

Como os alunos, já estavam na fase pré-silábica comecei escrever palavras com mais sílabas e frases, que não tiveram dificuldades para assimilar (MONITOR O)

- Foi utilizado a produção de textos
- Também praticamos bastante a leitura em sala de aula
- Sempre pedia que os fizessem cópias das castilhas em casa
- Houve muitas palavras de motivações tanto para a turma do estágio C como para a turma do estágio A e B, sobre a importância da leitura no cotidiano etc. (MONITOR C).

De modo geral, podemos afirmar, porém não de forma conclusiva, que este princípio também foi atingido, mesmo analisando os momentos em que ele não foi identificado plenamente nas atividades trabalhadas, visto que é nestas idas e vindas, na negação e na afirmação, que percebemos a dialética do processo ensino aprendizagem na construção do conhecimento, pois não há como se “transmitir” um conhecimento puro que se deseja que um outro indivíduo tenha, uma vez que este recebe a informação transmitida, e a reconstrói a partir de suas experiências, produzindo um novo conhecimento. Consistindo nisso a relação de apreender e ensinar, pois segundo Freire:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante do aprender. Não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (1999, p. 26).

Com relação ao quarto princípio, que aborda **“a avaliação diagnóstica e participativa como parte integrante e necessária do processo educativo, realizada diariamente como forma de analisar e redirecionar os trabalhos educativos, garantindo assim o alcance dos objetivos propostos inicialmente”**, consideramos que a sua análise em parte já foi contemplada no que se refere as disciplinas da escolarização, visto que os dados apresentados para a análise do

princípio anterior, nas disciplinas de Didática e Língua Portuguesa, também servem como referência reflexiva sobre a concretização deste princípio.

Confirmamos isto, quando observamos que as atividades utilizadas pelas professoras, e analisadas por nós, fizeram parte de um processo avaliativo contínuo no qual elas diagnosticavam os problemas, no caso da de Didática, compreensão de enunciados e objetividade e clareza na escrita; e na de Língua Portuguesa, erros ortográficos na produção de textos; e em seguida elaboravam estratégias para atingir o objetivo do ensino, ou seja, a aprendizagem; a primeira fazendo observações escritas nos textos, como forma de propiciar uma reflexão em como ser mais objetivo e claro nas escritas futuras e em estar mais atento nos enunciados das questões; a segunda, ao se utilizar dos próprios textos dos monitores para uma correção coletiva, proporcionando uma discussão sobre os erros, resguardando o ato criador.

Todavia, é importante citar o trabalho desenvolvido na disciplina Fundamentos da Educação II, onde, a professora solicitou aos(as) monitores(as) que estes construíssem um registro diário, auto-avaliativo, sobre o que aprenderam durante cada aula da disciplina, que foi recebido como avaliação final, dos quais retiramos apenas alguns relatos mais interessantes sobre a aula do dia 12 de dezembro 2000, que nos auxiliem na interpretação do princípio citado:

Minha aprendizagem de hoje, foi bastante ampla em conhecimento.

Por exemplo, quando sempre repetia que aprender é um ato de absorver idéias eu nunca tinha parado para refletir sobre esta frase.

Agora vejo que aprender é, uma troca de experiência que se dá no dia-a-dia de cada ser humano e, que esta aprendizagem pode humanizar, ou desumanizar, dependendo com quem e onde ele vai buscar este conhecimento.

... Não aprendi 100%, mas pode ter certeza que alcancei os 50%

Abraços fraternos. (MONITORA B)

Este trecho da auto-avaliação da aprendizagem da **Monitora B** é importantíssimo, por destacar a concretização do princípio da avaliação diagnóstica

e participativa como parte integrante do processo educativo, realizado no cotidiano como forma de analisar e redirecionar os trabalhos educativos, e também por demonstrar a reflexão crítica do(a) monitor(a) sobre a sua aprendizagem e a sua relação com o mundo a partir dos novos conhecimentos construídos, fazendo também referência aos primeiros princípios analisados. Assim também, como o relato de aprendizagem do **Monitor A**:

O que aprendi.  
Aprender que ninguém absorve conhecimento, mas, sim se constroi nas relações coletivas do grupo social em que vive.  
Aprender é ter acesso ao conhecimento. E organizar-se diante do que aprendeu.  
O aprender é sempre coletivo.

Entretanto o **Monitor P**, apresenta em seu relato, a mesma dificuldade de ser objetivo e claro, em sua auto-avaliação, fazendo pouca referência, ao contrário dos outros dois, aos conteúdos trabalhados em sala de aula:

O que aprendi hoje?  
Aprendi sobre o que é aprender; como trocar conhecimentos, e também como se dá esse processo de aprendizagem.  
Esta folha (ver em anexo) significa um pé de árvore que cada dia nasce uma folhinha e com o passar do tempo tem várias folhas e até frutar assim é o conhecimento a gente vai adquirindo aos poucos. (MONITOR P)

Ainda sobre a avaliação na escolarização, identificamos uma amostra de avaliação tradicional, que foi produzida na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas, na qual, após cada conteúdo trabalhado, o professor apresentava um questionário para ser respondido de acordo com estes, valendo dois pontos, conforme em anexo. Nestas atividades, observamos que as respostas corretas são sempre idênticas, como na 2ª questão da atividade de reposição de aula que é a seguinte: **“Explique o que você entendeu por biosfera”**, e as respostas: **“O conjunto de ecossistemas da superfície terrestre” (MONITOR Q)**; **“É um conjunto de**

ecossistemas da superfície terrestre constitui a biosfera" (**MONITORA O**); "Biosfera é o conjunto de ecossistema da superfície terrestre" (**MONITOR P**).

Mesmo com estes dados obtidos que apresentam um enfoque de avaliação que não estava previsto no projeto, fica evidente que pela maioria dos dados analisados os(as) professores(as) da escolarização conseguiram trabalhar no sentido definido no princípio avaliativo que coloca o homem enquanto ser capaz de repensar as suas ações e buscar novas estratégias de se construir conhecimento, tanto com relação ao(a) educador(a) quanto ao(a) educando(a).

Nas oficinas pedagógicas de dezembro de 1999, ao ser trabalhado o tema avaliação, observamos a concretização do princípio na definição escrita pelos monitores. Na primeira definição selecionada, podemos perceber, depois de leituras e discussões sobre o tema, o ato reflexivo do(a) monitor(a) na escrita ao colocar avaliação como a forma de corrigir os erros e ter perspectiva de mudanças:

Avaliar é:  
Rever o que deu certo ou errado em uma determinada coisa.  
Corrigir as falhas e ter perspectiva de mudanças...  
Mostrar para nos mesmo que não somos perfeitos, mas somos capazes de sermos diferentes da maneira em que conseguimos reconhecer os nossos erros.

Nos dois outros escritos, observamos, ainda que, de forma pouco aprofundada, a importância da avaliação como um processo contínuo que deve ser utilizado, tanto pelo o educador quanto pelo educando, no processo também de auto-avaliação, que seria refletir sobre suas ações, numa perspectiva de melhoria da relação ensino aprendizagem.

O ato de avaliar parte de cada dia na vida do ser humano, quando avaliamos ou somos avaliados, estamos nos desenvolvendo cada vez mais.

O ato de avaliar será para nos educar melhor para abrir novos horizontes em nossas vidas, o ato de dar avaliação para o aluno deixa ele

muito nervoso, avaliar no dia-a-dia aluno acerta mais e nem percebe que esta sendo avaliado.

Um processo onde pode ser usada em ambas as partes, tanto ao educador como para o educando.

E a partir daí podemos refletir sob o que fazemos ou que queremos fazer para melhor no aprendizado.

Vale ressaltar, que quando os(as) monitores(as) comentam ou escrevem sobre o ato de avaliar deixar o aluno nervoso, estão se referindo a sua própria experiência com relação ao método de avaliação tradicional, baseado no positivismo que prima pela objetividade dos dados obtidos, exigindo que numa avaliação, as respostas dadas sejam exatamente iguais aos conteúdos trabalhados, que por isso devem ser memorizados. Sendo nesse sentido que a perspectiva sócio-histórica de educação se contrapõe a concepção tradicional, visto que nessa, a aprendizagem é um ato no qual são construídos e reconstruídos os conhecimentos, sendo que “ensinar não é ‘transferir conhecimento’, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25).

Sobre este princípio na alfabetização, analisamos no relatório das atividades desenvolvidas na primeira etapa de alfabetização, nos meses abril, maio e junho de 2000, produzidos pelos(as) monitores(as), a avaliação da evolução dos(as) alfabetizando(as) nesses três meses de trabalho. No caso do relato do **Monitor P**, observamos que ele não conseguiu fazer relação do processo com a elaboração de estratégia que facilitasse a relação ensino aprendizagem, haja vista que, ao avaliar os(as) alunos(as) que já sabiam ler e escrever algumas palavras, letras do alfabeto relata: “Estão lendo bem mas, estão com muita dificuldade em escrever palavras com acentos”. E quando questionado sobre quais os procedimentos pedagógicos que utilizou para solucionar esta situação, relata; “escrevia palavras com emprego de duas letras, com nh, lh. Etc. E pedia que eles formassem outras iguais”.

Desta forma, fica evidente que ou o monitor não entendeu o enunciado da questão ou não fez nenhuma relação do processo avaliativo com a elaboração de estratégias que propiciassem crescimento no processo de alfabetização dentro da perspectiva sócio-histórica, que a partir deste relato acaba sendo negada.

Entretanto, analisamos também o material da **Monitora G**, que faz um relato da aula no dia 07 de abril de 2000, na qual foi realizando uma avaliação oral, sobre as aulas acontecidas até então: "Onde todos falaram o que estavam achando das aulas, do introsamento de uns com os outros, o que precisava melhorar e o que estava bom", concluindo que, "até o momento tudo estava sendo positivo". Sendo que neste relato, identificamos o princípio na preocupação da monitora em saber se para os(as) alunos(as) a aula está sendo produtiva, como forma de redirecionar os objetivos, se necessário.

Refletindo sobre a análise deste princípio, percebemos que com relação as duas ultimas categorias, a discussão não foi muito aprofundada pela a falta de dados disponíveis sobre a avaliação, sendo que, desta forma, só podemos afirmar com clareza que este princípio foi concretizado na análise do material produzido na escolarização, já que com relação às oficinas e o processo de alfabetização, a amostra obtida é muito pequena para maiores conclusões, apesar de que em suas particularidades pudemos identificar este princípio.

O quinto princípio, dentro de uma visão de **"educação para o trabalho e para a cooperação, a partir do entendimento que todo processo educativo é um ato de cooperação, devendo transcender ao espaço escolar, integrando-se a vivência dos sujeitos como um todo"**, ressaltando que o trabalho é visto aqui, como algo que liberta e humaniza; o trabalho como práxis humana, compreendendo todas as relações sociais do homem, o que contribui no favorecimento de uma educação que se una ao coletivo como meio de enriquecimento da vida no campo.

Neste sentido, este princípio acaba tendo uma visível relação com o terceiro que objetivou a percepção da práxis no processo de reflexão e reconstrução do mundo, visto que

... esta prática do dia-a-dia, que é práxis humana, deve ser a base da qual parte qualquer atividade educativa, pois só assim consegue unir o fazer e o saber, a prática e a teoria, engajando-se, assim, no processo de transformação do mundo (VAN DER POEL, 1997, p. 105).

E dentro deste contexto, propiciaria uma educação que objetivasse a omnilateralidade do homem, visando-o, tanto individual e coletivamente quanto material e espiritualmente.

Assim, compreendemos que desta maneira todos os materiais analisados até aqui, que discutem a formação da consciência crítica e a percepção da práxis, dentro das três categorias estabelecidas, concretizam o favorecimento desta educação, haja visto que ao discutirmos e refletirmos sobre temas reais que fazem parte de nosso cotidiano coletivo, como a questão da terra, estamos ultrapassando as barreiras das salas de aulas e discutindo a própria práxis humana em todas as relações estabelecidas em nosso meio, seja ela cognitiva, social, cultural, política ou econômica.

Um material, que confirma este princípio e merece ser citado, está novamente no relato da **Monitora G**, um, que já fizemos menção, que são os momentos em que a aula deu-se apenas em discussões sobre os problemas do assentamento e atividades sociais que os(as) alunos(as) desenvolvem enquanto movimento organizado pela reforma agrária e ainda os momentos de lazer e diversão, quando no dia 15 de maio de 2000, a aula da monitora foi "festinha preparada pelos próprios alunos e com minha ajuda como comemoração ao dia das mães". Nos levando a crer, que a escola também pode ser um espaço que propicie o trabalho coletivo, no sentido discutido através de vários aspectos, inclusive aqueles relacionados a ludicidade.

O sexto e último princípio, visou **"desenvolver atitudes e habilidades de pesquisas a fim de transformar o ato de alfabetizar num espaço não apenas de ensino aprendizagem, mas também buscar sistematizar o conhecimento já elaborado pelo sujeito do campo com o conhecimento formal para alcançar cada vez mais novas formas de se trabalhar uma educação para o campo, possibilitando sempre o acesso do trabalhador rural a ciência e a tecnologia"**. Assim recorremo-nos a discussão sobre pesquisa de Freire, pois para ele

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-  
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo  
buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque  
indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,  
intervindo educo e me educo... (1999, p. 32).

E nesse sentido, podemos rediscutir também, todo o material analisado, só que  
agora identificando neles a pesquisa, que une o conhecimento informal ao científico  
e propicia a construção de novos conhecimentos, no próprio sentido freiriano de ser  
e discutir pesquisa, referindo-nos mais ao ato de questionar, investigar, buscar  
respostas, não prontas e acabadas, mas a serem construídas, nesta elaboração que  
integra os saberes construídos na vivência diária aos sistematizados, ensinados pela  
educação formal numa relação dinâmica.

Desta forma, todas as atividades realizadas que suscitaram reflexão e  
investigação sobre um determinado tema, dentro das três categorias análises,  
propiciaram tais intentos. Durante a escolarização foi ministrada somente uma  
disciplina que tratou especificamente da pesquisa científica, denominada Habilidade  
de Pesquisa, "visando melhorias qualitativas no que diz respeito a capacitação  
pedagógica e as especificidades do ensino rural". (Projeto de alfabetização de  
jovens e adultos e escolarização de monitores em área de assentamento das  
regiões sul e sudeste do Pará). No entanto, temos muito pouco material sobre esta  
disciplina o que nos impossibilita de realizarmos uma análise sobre a metodologia de  
pesquisa científica utilizada em seu desenvolvimento.

Mas, podemos afirmar que a parte deste princípio que se refere a sistematização  
da experiência de alfabetização realizada pelo(a) monitor(a), não se concretizou  
como previsto no projeto, o que acaba sendo uma deficiência curricular na formação  
destes(as) monitores(as)/educadores(as), no que se refere ao registro do trabalho  
desenvolvido por eles, o que dificulta também o nosso trabalho de pesquisa, já que  
nos propomos investigar e analisar estes princípios sistematizando esta experiência,  
como mais um dado concreto, enquanto conhecimento construído dentro de uma  
educação proposta, a partir da realidade de educadores e educandos do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo o currículo da educação brasileira esteve voltado somente a formação das elites burguesas. Com as transformações econômicas, políticas e sociais esse modelo educacional não mais correspondia às novas necessidades da sociedade que se estabelecia, a educação não poderia continuar atendendo somente uma pequena elite, era necessário que mais pessoas dominassem certos saberes, de modo que, atendessem as novas exigências, que nesse momento era do mercado de trabalho. Desta forma, ressalta-se a íntima relação entre currículo e sociedade, pois através desse constrói-se identidades, forma-se pessoas, determina-se modelos de sociedade que se deseja construir.

Vale ressaltar, que apesar dessas transformações e novas teorizações terem possibilitado a democratização da escolarização em termos de produção do conhecimento, da legislação e também da prática pedagógica, a escola passou a atender um maior número de pessoas, porém, sem considerar a realidade daquela nova classe que começava a frequentá-la, acabando por gerar um novo processo de exclusão.

Somente a partir da segunda metade do século XX, surgem as primeiras teorizações curriculares que discutem as questões de ideologia, poder, conscientização, emancipação e libertação no contexto educacional, é neste momento que o educar começa a ser visto como forma de libertação do homem, das prisões ideológicas impostas, pelo currículo tradicional, sendo esta nova concepção de educação perturbadora, reflexiva, conscientizadora; pregando a transformação

social e combatendo a dominação de uns sobre os outros. Nela, os homens são sujeitos que participam ativa e criticamente na construção da sociedade, visto que esta, só pode ser construída através das experiências históricas da massa popular que a constitui.

Dentro dessa teorização é que destacamos a perspectiva sócio-histórica de currículo, sendo que a partir do material analisado e interpretado do PRONERA/2000 - sudeste do Pará foram explicitados em todas as situações educativas uma proposta curricular efetiva dentro dos princípios da perspectiva sócio-histórica. Esta afirmação não quer dizer que os sujeitos que participaram de um projeto de educação popular, ou melhor, deste projeto pesquisado, sejam ou estejam agora críticos e reflexivos, após o término do mesmo, com relação à sociedade em que vivem. Pois, o processo de construção e reconstrução do sujeito histórico é constante e inacabável.

Durante todo o seu desenvolvimento, escolarização de monitores (ensino fundamental 5ª a 8ª séries), oficinas pedagógicas do EJA e a alfabetização nos assentamentos foram primados momentos de reflexão sobre a práxis humana na construção do saber e de uma nova sociedade, a partir das experiências acumuladas destes no decorrer de sua história. Possibilitando assim, a construção e reconstrução da história através da ação reflexiva do homem.

Dentre as principais questões que surgem após análise de dados e da proposta curricular, um fator interessante se refere ao resgate da auto-estima por parte dos sujeitos, que havia sido perdida durante o processo histórico de exclusão escolar e social que sofreram, no qual, também foram impossibilitados de vivenciarem a expressão artística, dentre outras, como uso de materiais didáticos como giz de cera, lápis de cor, massa de modelar, caneta hidrocor e os mais diversos tipos de papéis, de cores variadas, a inexperiência no uso do material era tanta, que se observou casos em que alguns monitores não sabiam como utilizar uma folha de papel com pauta. O resgate da auto-estima se deve também, pelo próprio retorno ao mundo escolar, que se deu no espaço da universidade, que para maioria dos educandos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio, ainda é um espaço restrito.

É importante destacar, que este projeto, a partir dos princípios sócio-históricos de currículo, oportunizou o estímulo ao universo cultural em todos os sentidos, e as pessoas que dele participaram souberam aproveitar, principalmente no que diz respeito à solidificação de uma identidade enquanto movimento social, e a construção de uma educação libertadora, diferente da escola que freqüentavam anteriormente, como ficou evidenciado na análise. E que o processo de construção de conhecimento, não pode ser tido como algo pronto e acabado, ou que se dê de forma imediata e estanque, apenas no momento de ensino aprendizagem. Ele é um processo dialético, contraditório em si, cheio de avanços e retrocessos, que é próprio da historicidade humana. Tal qual constatamos na análise e interpretação dos dados, logo, a construção do conhecimento jamais se dará sem a dialeticidade da confirmação e da negação.

Outro fato refere-se à evolução da leitura dos monitores, que passou da simples decodificação dos códigos lingüísticos para interpretação e compreensão dos textos, resultando na ampliação do vocabulário e conscientização da necessidade de se aprofundar conhecimentos. Também foi visível, uma considerável evolução na expressão escrita, que a princípio, em alguns trabalhos, eram identificadas no nível silábico alfabético, quer dizer, que faltavam várias letras nas palavras. Isso pôde ser observado, no avanço da produção textual, o que propiciou também, uma análise crítica de sua condição social. Porém, podemos ressaltar ainda, identificada em todo desenvolvimento do processo, uma dificuldade referente ao avanço crítico em temas considerados "tabus" nos assentamentos da reforma agrária, como, meio ambiente e economia.

No entanto, é relevante analisarmos esta experiência com um olhar crítico, relacionando-a ao próprio histórico de Educação de Jovens e Adultos - EJA, salientado em toda a primeira parte deste trabalho, pois, não existindo políticas públicas para esta modalidade de ensino, a EJA fica caracterizada em toda a sua história, por campanhas e projetos descontinuos e marginalizados em relação ao sistema escolar. E que, mesmo após tantas lutas e reivindicações dos movimentos sociais, elaboraram-se Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's para a EJA, sem

a participação das pessoas atuantes nestas e que não contemplam uma proposta educacional para as áreas de assentamento da reforma agrária.

Nesse sentido, podemos afirmar que os monitores ampliaram suas visões de mundo a partir da leitura crítica da realidade, que compreenderam o verdadeiro significado da alfabetização, percebendo-a como um ato sócio-político e cultural, que evidencia o papel dos mesmos nas organizações sociais como sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre a sociedade em que vivem e que tudo isso foi propiciado pela utilização e produção de materiais didático-científicos no desenvolvimento do projeto. Apesar de não podermos fazer as mesmas afirmações com relação aos alfabetizados nos assentamentos de reforma agrária, já que os materiais analisados com relação ao processo de alfabetização, foram muito escassos.

Por fim, consideramos acerca das conclusões obtidas nas análises, que a história da Educação de jovens e Adultos no Brasil, pode ser diferente no que implica o desenvolvimento de uma experiência como esta, relacionada aos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, presentes no processo educativo, que foi construído coletivamente, a partir de uma dada realidade, ressaltando que estas conclusões não podem ser absolutizadas, já que ainda há muito o que se pesquisar sobre esta experiência riquíssima no que se refere a uma educação realmente comprometida com os princípios da educação popular. Bom seria se não fosse somente uma micro experiência, numa macro realidade e sim uma realidade nacional nessa micro experiência, pois através dela comprova-se que é possível fazer educação sócio-histórica neste país.

## OBRAS CONSULTADAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento** – Campinas: SP: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento educacional e a prática dos educadores**, In Revista da Associação Nacional de Educação, Ande. SP, Ano 4, nº 8, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias Pedagógicas**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 2ª edição. São Paulo: editora Ática, 1988.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a prática e sobre a cotradição**. 1ª edição. São Paulo: Editora expressão popular, 1999.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomas Tadeu. (Capítulo) **Currículo, cultura e Sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 12ª edição. SP: Editora Vozes, 1978.

SLEMIAM, André (org). IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Conferências, Mesas-redondas e Simpósios. Águas de Lindóia-SP. 1998. Volume 1/1.

VAN DER POL, Cornelis Joannes; VAN DER POL, Maria Salete. **Letramento de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva Sócio-histórica**. João Pessoa – PB: A UNIÃO editora, 1997.

**ANEXO A - Escolarização de monitores**

407

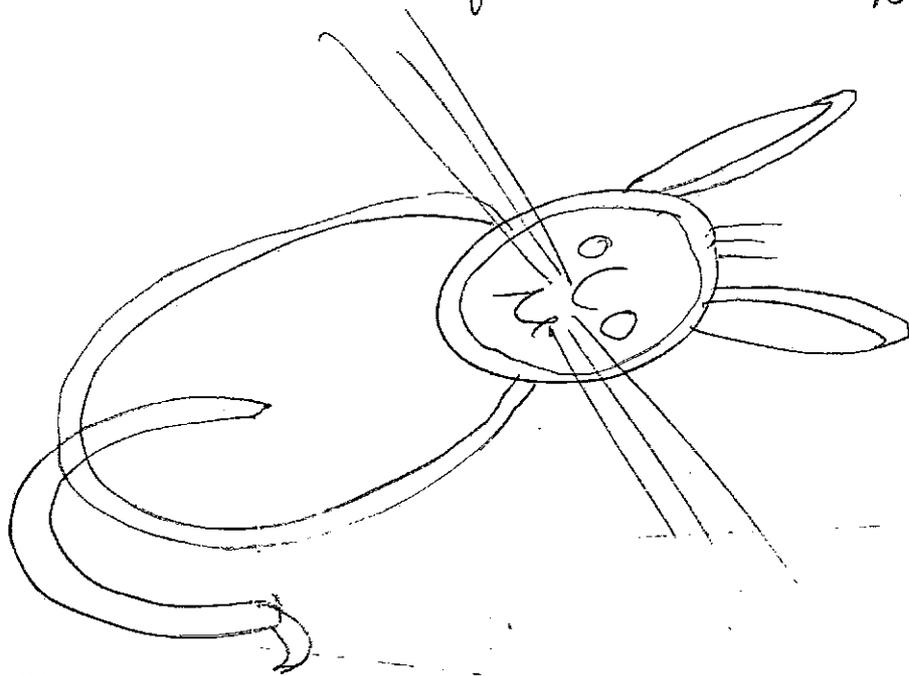
MORIO no Assentamento

Onalicio Barros M. Parauapebas.

Sou casada tenho 39 anos  
tenho 03 filhos. fiz 4<sup>o</sup> SORU.

O meu objetivo e concluir  
este curso para trabalhar com  
Jovens e Adultos.

E sempre fui como um





Meu nome é  
Carvalho de Lima

Sou uma das monitoras  
do acompanhamento 26 de março.

Não sou tímida,  
gosto de falar muito.  
Tenho a quarta série

O meu objetivo aqui é  
ensinar a escolarizar. Para poder, da  
aula P1 os meus alunos.

Há vida e beleza  
se liga nela!

Raquel Carvalho de  
Lima

é Sou do MST.

Meu nome é

dos Santos cusei 4ª série

Moro no P.A. água fria Eldorado carajás

Sou casada tenho 3 filhos

Sou tímida e sorridente

Sou casada, moro no assentamento paulo Fonteles, município de São Domingos só cusei a 4ª série, e fui convidada pelo fetagra para ser monitora do pronera e aceitei, pois o desejo de continuar estudando me trouxe até aqui, vou me preparando para alfabetização de jovens e adultos no campo, sou muito tímida.

NOME

TRABALHO PELO PRONERA

SOU DO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL

EU MIM ACHO UM POUCO TÍMIDO

MÃO GOSTO MUITO DE CONVERSAR

TENHO 17 ANOS CUSEI 4ª SÉRIE

PA. Agua Fria - Eldorado do Carajás  
Casado.  
tenho 4 Filhos, sou militante do

Sindicato dos trabalhadores rurais  
de Eldorado do Carajás

Além do trabalho agrícola

Sou voluntário na área de saúde,  
no setor de Política Social (Aposentadoria)

~~Sou <sup>em</sup> católico~~

Sou membro da igreja Católica  
gosto de fazer amizade.

Cursei a 4ª série

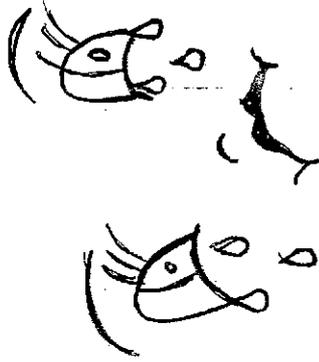
Trabalhará futuramente sem educação de jovens e adultos.  
Mãe tinha magistério.

Seu uma educadora da reforma agrária e  
militante do MST...

Seu tímido!

Seu pica!

Seu tímido!



○ A medida do que sou?

✱ Qual a consciência que fulgo ter?  
Por quê?

Julgo ter um pouco das duas, mais crítica do que ingênua. Por que não acredito que o passado foi melhor e não julgo saber tudo, gosto muito do diágulo, acredito que é no diágulo que chegamos ao concreto. Porque ninguém é dono da verdade. Por isso precisamos buscar novas idéias, novas formas de fazer as coisas.

Temos que atestar as descobertas e avaliar as mesmas para tirar a diante os positivo procura acertar os ~~a~~ negativo.

Só que muitas vez o negativo parece positivo. ai cabe muito reflexão. Para descobrir o positivo. É nesse caso que me julgo um pouco ingênua.

Jesi

A medida do que sou?  
consciência  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ingênua} \\ \text{crítica} \end{array} \right.$

6.0

Sou uma pessoa crítico. Pois procuro saber sobre algum fato com bastante clareza/verdade. Dificilmente me deixo levar por fantasia.

Apesar de ser todavia um jovem, mais sempre busco agir com lealdade em tudo e em qualquer determinada situação.

Eu sou um pouco crítico para construir uma nova sociedade de conhecimento que tenho.

É muito pouco mas acredito em mudanças mas essas mudanças só acontecerá de fato nas escolas.

6.0

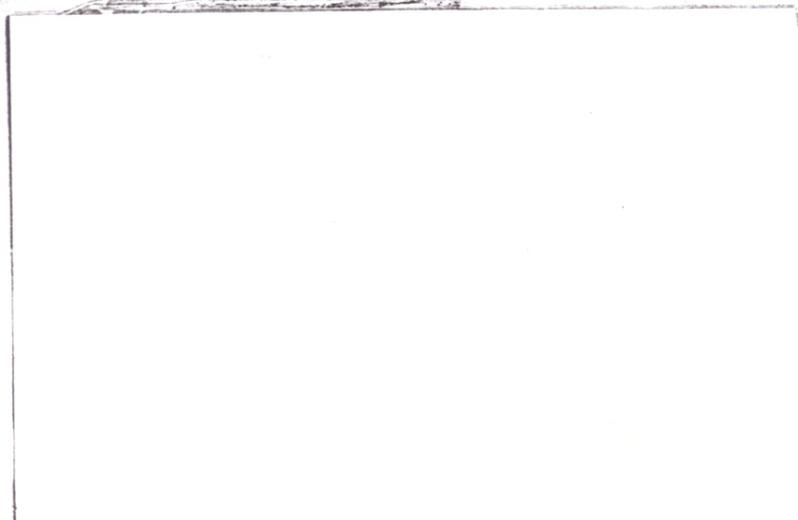


A medida do que sou?...

Eu estou em uma mudança da consciência <sup>A.P.</sup> ingênua para a consciência crítica. vivi um longo período ingenuamente aceitando tudo com simplicidade, achava que as coisas eram daquele jeito por que tinha que ser assim, não procurava, não discordava de nada.

Lembro-me quando eu estudava na 4ª série fui proibida entrar na escola porque não tinha sapatos, estava calçada em não. era como exigiam na escola, por isso tive que parar os estudos e aceitei pôdo a culpa em mim mesma por não ter os sapatos.

Muitas coisas hoje eu não fico calada questiono tudo, faço crítica, mas creio que ainda não cheguei no ponto total da consciência crítica mas liço pra uma mudança o mais rápido possível.



Didática 28-09-00  
Texto

~~20/10~~

A escola tradicional prepara o ser humano para concenver o mercado de trabalho, para se alienar a sociedade, para servir a classe dominante.

A escola que queremos é aquela que prepara o aluno para a vida, para lutar pelos direitos, por dignidade, por transformação, lutar contra a exploração, e pelo socialismo, onde possa ser um cidadão. ~~lutar~~

A escola que queremos ensina trabalhar o coletivo na comunidade.

Professora: Odilza

disciplina: Didática

Falta aprofundar  
você mais. Afinal, esse  
é um debate riquíssimo.

Por que o Planejamento Educação

por que se diz que quando uma escola é bem conduzida ela responsabiliza pelo bom andamento social? e porque é na escola que nos comprometemos a ser desenvolvidos para a prática e no comprometimento para a nossa liberdade.

Em uma situação podemos perceber essa maneira de pessoa

De que forma se explica a ideia de que a educação é responsável pelo desenvolvimento da sociedade

É que a educação é uma concepção do conhecimento para o nosso desenvolvimento.

Como podemos explicar a afirmação de que a escola nos seus processos e efeitos global e reprodução

É a formação de um ser humano para sociedade e para o mundo.

Como o autor caracteriza as pessoas que trabalham na educação

É educador e um militante da causa do povo.

PROF: O Gilma Texto

1100

## CONEXÃO COM A APRENDIZAGEM

Educação > AS diferenças são grandes, quando

Partimos para a aprendizagem tudo que  
você faz.  
Aprendizagem do Professor burgues  
São a Privado de ideias e conhecimentos  
totalmente fora da vida do aluno.  
Com isso podemos dizer que a sociedade  
Passa a ser ~~esclavizada~~ <sup>esclavizada</sup> do conhecimento, de, valores,  
da liberdade.  
- O Professor dentro do aprendizado liberta-  
dora tem Uris e Uris, Perguntas, e discuti  
Propostas e Alternativas Para um Pedagogia  
que nos façam A transformação do homem -  
e mulher novo Para essa sociedade.

A socialização e Base da transformação  
do povo esquecido de seus ideias

Penso que você poderia  
separar mais esta discussão  
em torno do que seja TER  
VOZ e VEZ na educação  
libertadora. Você tem elementos

Didático  
texto

03/08/2000.

→ Le qual  
esse livro esse  
tema?

Tema: É possível fazer mudanças na  
realidade social em que vivemos? como?

É possível sim, basta a que a sociedade e  
principalmente os professores, deixar de lado os  
vícios capitalista.

Eu sei que não é muito fácil, mas isso  
deve começar dentro do sala de aula, cada educa-  
dor, tem que dominar, a escrita, a leitura e a  
realidade do País e do mundo. Depois ter uma  
pedagogia libertadora, que conscientiza toda sociedade  
a lutar por seu direito.

Mais para acontecer tem que unificar  
todas as escolas, tanto do campo, como da cidade,  
igual a luta que lutar para acabar com o  
chafabutismo, com a unificação de todo o país.

A escola tem o poder de construir e  
destruir, prefiro o primeiro.

Eu gostaria de  
poder usar  
o meu pensamento  
a partir dos  
temas defini-  
dos em sala  
de aula  
com toda  
a liberdade.

Go o conhecimento  
Liberto

UFPA - MARABÁ - PA  
PROFESSORA: TÂNIA

02-12-00

Problema Ecológico

## Desmatamento

Um dos maiores problemas em quase todos os assentamentos é o desmatamento. As derrubadas traz as queimadas, que destrói completamente a natureza.

Os recursos naturais que servem como alimentos, deixa de existir, como: cupu-açu, açaí, etc. Os animais que não morrem, se mudam para outra região, por causa do fogo que queima todas as matas.

O homem constrói, mas também destrói. No lugar onde antes está virando um verdadeiro campo, só se vê capim e gado. De natural, mesmo, pouco existe. Até a chuva diminuiu 70%. Essa são as consequências do desmatamento descontrolado.

\_\_\_\_\_ 20  
O que o baiadeiro quer dizer com estas frases na bailada "Foi bai / mais um dia me mantei?"

Que na vida de pessoas simples, a necessidade faz com que as pessoas se sintam bai mas que elas queiram mais por causa do sistema de vida que se encontram.

Comente os trechos 3, 4 e 5 o que mudou na vida do baiadeiro?

O que mudou foi que de baiadeiro ele se transformou em rei porque acreditou na sua luta muito mas conseguiu alcançar seu objetivo. Observe este trecho então não pode seguir, valente lugar tente / de dono de gado e de gente / porque gado agente munda / tangê ferra engarda e mata / mas com gente e diferente.

Analisando a situação em que vivem quem é o gado e quem é baiadeiro dono de gado e dono de gente em nossa história? A manobra dos baiadeiros (dono) de gado e de gente" Sobre uma transformação musical? fundaza um texto dando sua opinião

12/11/19

Data - 27-12-00

Ciências

O que eu entendi sobre a água no planeta ~~Terra~~.

O que se deu para entender é que a água não se dá somente nos rios e no mar. Mas sim nos peixes e nas plantas.

Pois o nosso sangue também é composto por água. Mas também existe a água doce e a água salgada.

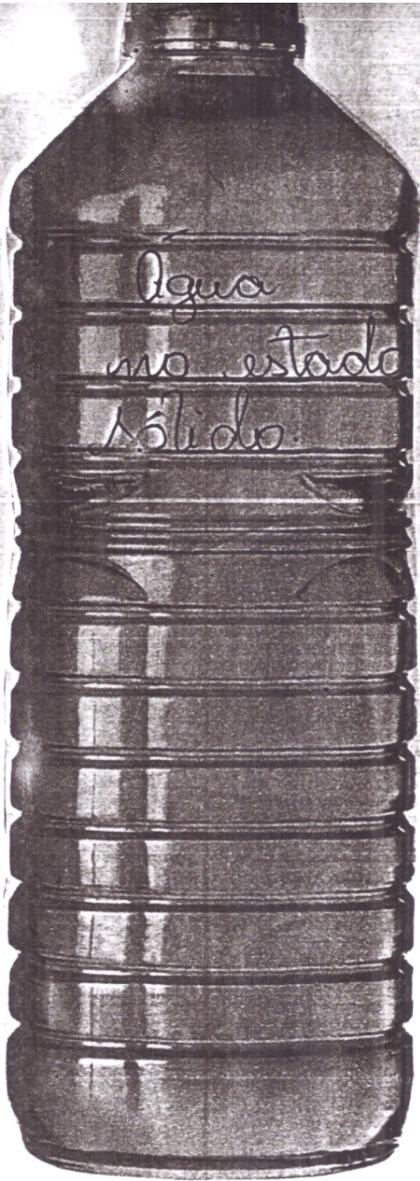
No sol não existe água e se existisse seria totalmente evaporada, por causa do calor por isso não a possibilidade de existir água no sol.

É como se coloca a água no fogo e esquece, quando você vai ver só está a panela vazia.

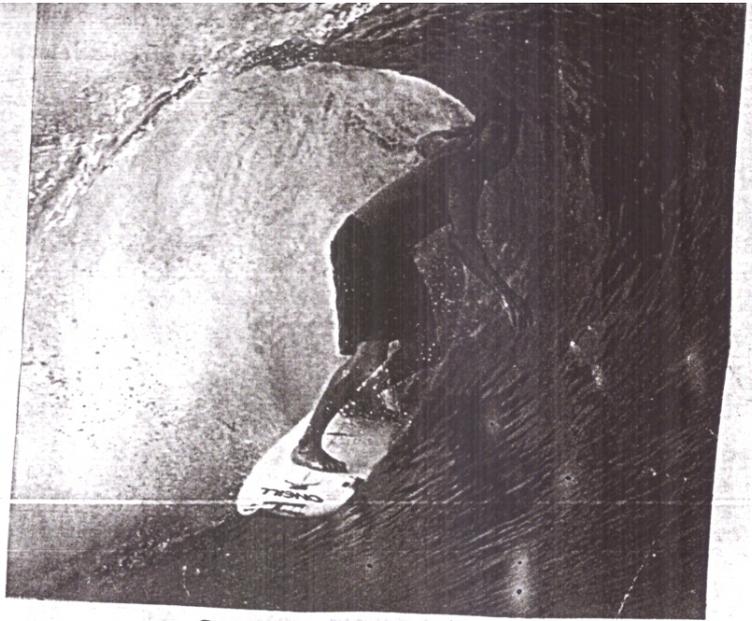
A água é fundamental importância dos seres vivos, mas também das plantas e de tudo.

Pois as plantas tem água a partir das folhas até as raízes.

As águas nunca se acaba mais sim vão sendo poluídas, pelos peixes mesmo.



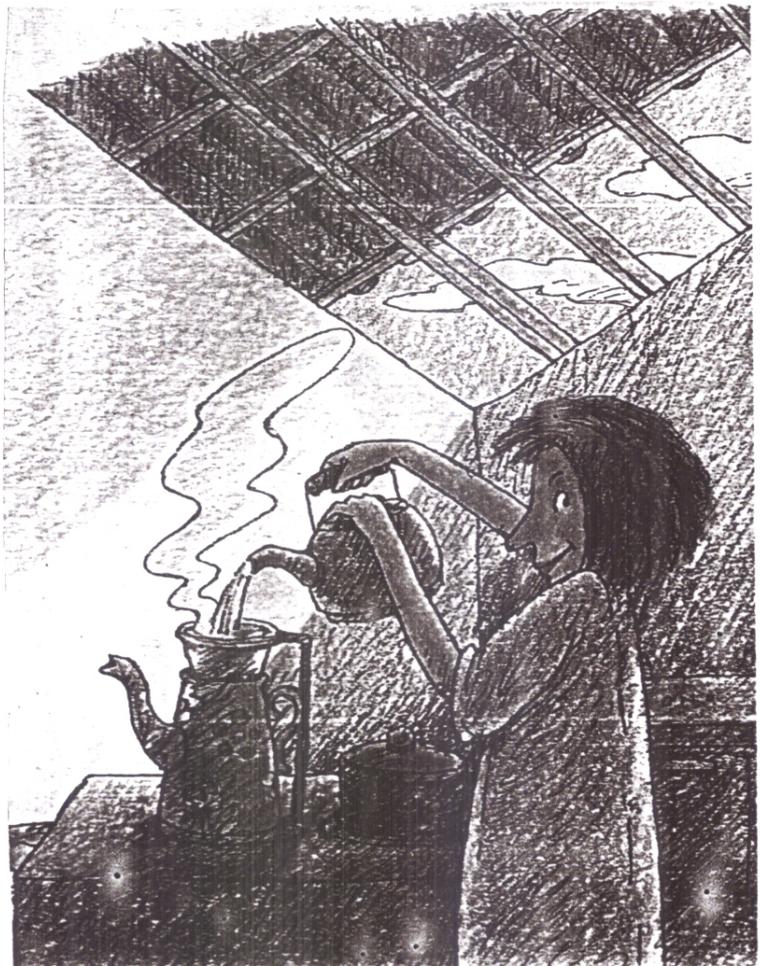
Água  
no estado  
sólido.



Água no estado  
líquido  
é a mais utilizada  
Pela população

Água  
no estado gaso.  
so.

Sabemos que sempre que colocamos uma vasilha com água no fogo a água ferve e evapora, passando então para o estado gasoso.





Área de floresta destruída em Marabá, no sul do Pará, e a foto do satélite (no destaque) que mostra os focos de incêndio na Amazônia em agosto.

A poluição dos rios  
Sabemos que precisamos da água  
dos nossos rios limpas para a nossa  
própria saúde, mas mesmo assim tem  
muitas pessoas que não sabem conservar  
e acabam poluindo os rios causando  
danos a sua própria saúde.

ATÉ O CAPIM MORREM COM A QUEIMADA. EM AGOSTO.

- LARGATA.

Universidade Federal de Goiás

Programa nacional de educação na reforma agrária

3ª etapa de excolaboração

Disciplina: Física e Biologia

Prof. Vanderlei Jesper Barros

Aluno: \_\_\_\_\_

Atividade para reposição de aula

• Responda as seguintes questões.

① Apesar da evolução representada pela compreensão do ser humano como elemento dinâmico, a ideia de natureza apenas como paisagens inertes e fonte de recursos para a vida econômica. De acordo com o que você leu no texto o que é ecossistema?

R: Atualmente a paisagem natural é compreendida como como um ecossistema ou seja, um sistema ecológico caracterizado pelas interações entre setores sucessos abióticos ou inorgânicos, clima, relevo, água, irradiação solar que fornece energia etc.

② Explique o que você entende por zonas biogênicas.

O conjunto de ecossistemas da superfície terrestre

③ → de acordo com a primeira parte do texto, Ecologia quais são as duas abordagens ecológicas usadas atuais e quais são as relações entre a geografia e a ~~ecologia~~ ecologia?

R: Ecologia como uma ciência de interesse ou holística na qual se busca um estudo interdisciplinar que envolve apenas a

1-5 Ao contrário a natureza tem uma dinâmica própria, apresenta um movimento independente da ação humana, embora o ser humano possa provocar alterações no ambiente natural.

*[Handwritten signature]*

R-2 - É um conjunto de ecossistemas da superfície terrestre constitui a biosfera.

R-3 A geografia faz um estudo mais aprofundado, já a ecologia é uma ciência de síntese. A nosso ver as duas abordagens são importantes e se complementam.

R-4 É lógico que já existiam exemplos de poluição anteriormente, em alguns casos até famosos (no Império Romano, por exemplo). Mas o grau de poluição aumentou muito com a industrialização e a urbanização.

Ciências físicas e biológicas  
Atividade de reposição de aula

- 1º R → Ecossistema é um lugar onde habita os seres vivos.
- 2º R → Biosfera é o conjunto de ecossistemas da superfície terrestre.
- 3º R → Existem duas abordagens ecológicas. De uma parte há uma ciência de análise que tende dissociar enfocando somente um organismo. Na outra parte como uma ciência de síntese ou holístico (holos "o todo" total) na qual ela seria um estudo interdisciplinar...
- 4º R → após a revolução industrial a poluição passou a constituir um problema para a humanidade. Com a industrialização e urbanização o índice de poluição aumentou.
- 5º R → nos países socialistas ainda há uma enorme degradação ambiental, porque apesar de desvalorizados ainda existem muitos problemas como acúmulo de lixo, poluição atmosférica e poluição sonora.

27/12/00

Disciplina: Ciências Físicas e  
Biológicas:

Prof: Vanderlei Lopes Barros  
Aluno \_\_\_\_\_

### Resumo da apostila

Nosso planeta é o que mais tem água e precisa dela, pois tem muitos seres vivos que dependem da água para sobreviver. Na terra encontramos água em toda parte, por que ela está presente, nos rios, lagoas e no subsolo, por isso quando nós lavamos um pouco temos água por muito tempo e as vezes até boa qualidade.

A mobilidade é a principal característica da água em nosso planeta e é a que lhe permite fazer parte da composição dos elementos que compõem a biosfera: o solo, o ar, os seres vivos. A água é importante por fazer parte da constituição dos seres vivos e é fundamental, por que participa de todos os processos que ocorrem na natureza.

## Disciplina Língua Portuguesa

texto

1ª) O que o boiadeiro que diz  
com estas frases "na boiada fui  
bri/ Mas um dia me montei"  
eu intendi que o boiadeiro era  
um homem de condicão e terminou  
sendo boiadeiro não por querer  
mas por necessidade

2ª) Comente os trechos 3, 4, e 5. O que  
mudou na vida do boiadeiro?  
Porque o tempo foi mudando  
ai que ele pode acordar, ele viu que com  
gado e diferente dele agente para  
matar e roubar.

3ª) Observe este trecho "Então não  
pode seguir, valinto lugar - tinte/ de  
de dono de gado e de gente / Porque  
gado agente marca / tange ferra engorda  
e mata / mas com gente e diferente."  
Avaliando a situação em que vivemos  
quem é o gado e quem é boiadeiro  
"dono de dono de gado e de gente" em  
nossa história? A maioria dos boiadeiros  
(dono) de gado e de gente" sofre uma  
transformação como os outros com o  
boiadeiro da música? Produza um  
texto dando sua opinião.

Tento 02

# Pronome



Uma mulher indígena ficou grávida. Toda vez que **ela** ia tomar banho no ribeirão próximo da aldeia, **seu** filho, que ainda não havia nascido, saía de seu ventre e se transformava em animais, brincando à beira d'água. Depois voltava outra vez ao ventre materno. A mãe não dizia nada a ninguém. Um dia o menino nasceu. Era Aukê. Ainda recém-nascido, transformava-se em rapaz, em homem adulto, em velho. Os habitantes da aldeia temiam os poderes sobrenaturais de Aukê e, de acordo com seu avô materno, resolveram matá-lo. As primeiras tentativas de liquidá-lo não tiveram sucesso. Uma vez, por exemplo, o avô o levou ao alto de um morro e empurrou-o de lá no abismo. O menino, porém, virou folha seca e foi caindo devagarinho, voltando são e salvo para a aldeia. Até que o avô resolveu fazer uma grande fogueira e nela atirá-lo. *E, dessa vez também não conseguiu pois o indiazinho AUKÊ, transformou-se em um vento fortíssimo e aquela grande fogueira apagou.*

Júlio César Melatti

## I. CONCEITO



Observe as palavras em destaque no texto: **ela** e **seu**.

A palavra **ela** substitui o substantivo **mulher**. A palavra **seu** determina o substantivo **filho**.

As palavras **ela** e **seu** são pronomes.



*Pronome é a palavra que substitui ou determina o nome.*

De acordo com uma dessas funções, o pronome pode ser pronome substantivo ou pronome adjetivo.

Sou Nicilene uma menina que gosta muito de dormir e quando dorme sonha, sonhos incríveis.

Num belo dia ao dormir sonhei que me transformava numa barata, e que eu chorava muito e ficava muito triste quando pensava que de repente podia passar alguém e querer me matar com a Sandália.

Imaginei que tinha que pedir ajuda depressa, mas para quem eu poderia pedir ajuda. Foi aí que me desesperei ainda mais... mais graças a Deus que foi apenas um sonho, e que de repente eu despertei, e então dei um enorme suspiro de alívio.

### Uma Barata Deprimida

Sou Nicilene uma menina que gosta muito de dormir e quando dorme, sonha incríveis.

Num Belo dia ao dormir, sonhei que me transformava em uma barata, e que eu chorava muito e ficava muito triste, quando pensava que, de repente podia passar alguém e querer me matar com a Sandália.

Imaginei que tinha que pedir ajuda depressa, mas para quem eu poderia pedir ajuda?

Foi aí que me desesperei ainda mais,

Mais graças à Deus que foi apenas um sonho, e que de repente eu despertei e então

"~~assombrada~~, seria a palavra correta e  
não "assombrada".

correto  $\Rightarrow$  pensei, errado  $\Rightarrow$  pencei

certo  $\Rightarrow$  Aliviada  $\rightarrow$  errado Alviada

É incorreto repetição de palavras  
quando ocorreu no caso da palavra  
contão.



Minha aprendizagem de hoje, foi bastante ampla em conhecimento.

Por exemplo; Quando sempre repetia que aprender é um ato de absorver ideias, eu nunca tinha parado para refletir sobre esta frase.

100%  
~~100%~~

Agora vejo que aprender é uma troca de experiência que se dá no dia-a-dia de cada ser humano é, que esta aprendizagem pode humanizar, ou desumanizar, dependendo com quem e onde ele vai buscar conhecimento.

Não sei, se já estou adiantando alguma coisa, mas pude perceber, neste pouco momento que o profº Hildete socializou seu conhecimento, com esse grupo de educandos, demonstrou ter um conhecimento muito amplo, demonstrando também segurança, no ato de suas falas.

não aprendi 100%, mas pode ter certeza que alcancei o 50%.

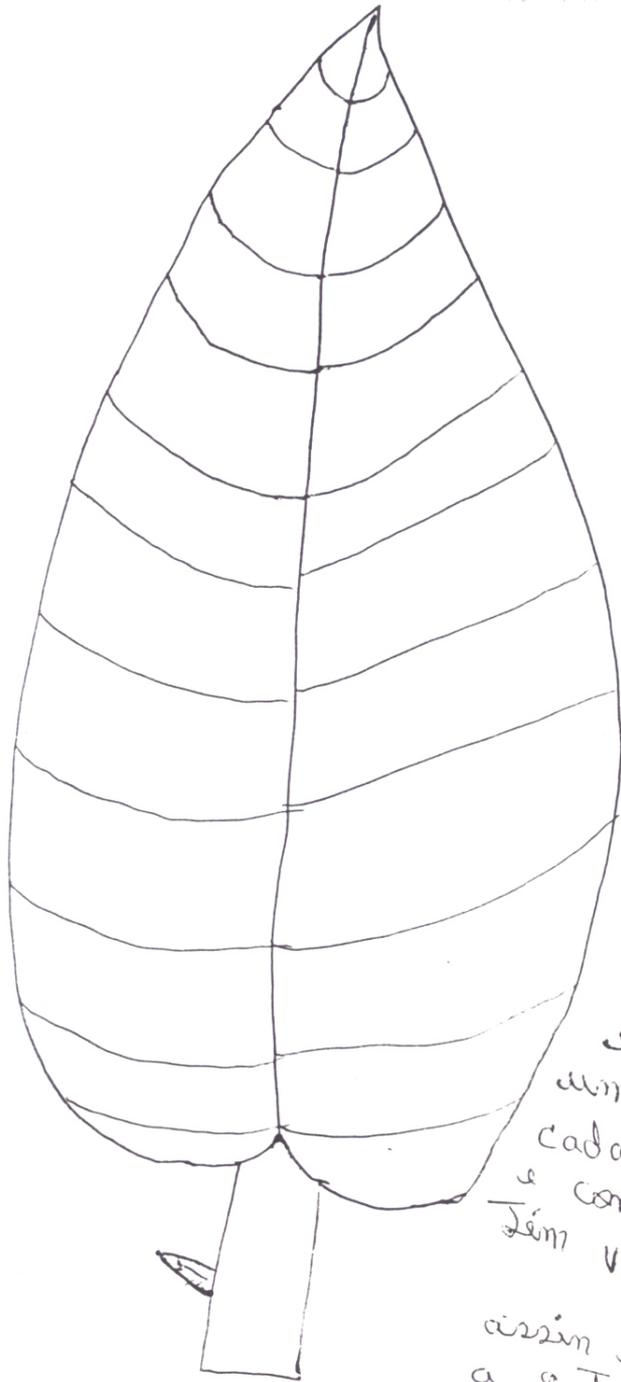
Abracos paternos.



Pátria Livre! *Renascimento*

o que aprendi hoje! 12, 12, 100

aprender sobre o que é aprender,  
como Trocar conhecimentos,  
e Também como se dá esse processo de aprendizagem



esta folha significa  
um pé de amore que  
cada dia nasce uma folha  
e com o passar do tempo  
tem várias folhas e até frutos  
assim é o conhecimento  
a gente vai adquirindo aos  
poucos

UFPA - MARABÁ - PA

12-12-00

DISCIPLINA: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO

PROFESSORA: HILDETE

ÁLBUM:

O QUE APRENDEI.

APRENDEI QUE NINGUÉM ABSORVE CONHECIMENTO MAS, SIM, SE CONSTRÓI, NAS RELAÇÕES COLETIVAS DO GRUPO SOCIAL EM QUE VIVE.

APRENDER É TER ACESSO AO CONHECIMENTO. É ORGANIZAR-SE DIANTE DO QUE APRENDEU.

O APRENDER É SEMPRE COLETIVO.

... Na verdade a idéia de integração esteve presente em toda a teorização

**ANEXO B - Oficinas pedagógicas**

Universidade Federal do Pará  
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA  
Oficinas de Alfabetização

Material de Leitura do(a) Monitor(a)  
Tema Gerador: TERRA

Marabá, 02 de Agosto de 2000.

## **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA**

### **Como trabalhar texto de leitura e escrita na alfabetização**

**Chamamos a atenção, inicialmente, para dois pontos de fundamental importância no trabalho com textos no processo de alfabetização de jovens e adultos, para o educador:**

1º - os textos apresentados são, ponto de partida, que devem ser tratados de uma maneira dialogal por todos os participantes;

2º - Em todas as aulas deve haver um equilíbrio entre a língua falada e a língua escrita. Assim, leitura e a escrita devem ser desenvolvidas simultaneamente. Na leitura, é aconselhável utilizar a letra bastão ou de imprensa, porém é importante usar, ao mesmo tempo, tanto a letra de imprensa como manuscrita, a fim de que os alfabetizados possam ampliar o seu conhecimento sobre a forma gráfica das letras.

Inicia-se a aula pela leitura bem compreensível do texto previamente escolhido, de comum acordo entre educador e educandos e permitir que durante as discussões todos tenham compreendido o significado de todos os enunciados.

A boa compreensão do texto é básica, pois coloca o assunto a ser estudado e aprofundado e embasa todo o resto da aula ou das aulas. O estudo individual e/ou coletivo dos textos, deve abranger os seguintes aspectos:

#### **1- A mensagem**

No discurso como manifestação da sua realidade, o texto, tem alguma coisa a nos dizer, a transmitir uma mensagem. Ele nos fala de suas idéias sobre a vida, da luta existencial, de suas angústias, de suas alegrias. Assim, o texto tem um significado, um sentido. É isto que vamos estudar e aprofundar.

No entanto, não vamos ler passivamente, mas como atores ativos, como participantes, pois vamos ler e interpretar o texto, à nossa maneira, de tal modo que esta leitura nos permita, também, sermos co-autores e co-escritores, de acordo com nossas experiências de vida. Assim, vamos, neste começo: comentar, refletir e discutir, educador e

educandos juntos, dialogando as idéias do texto, o seu conteúdo, a sua maneira de dizer, destacando os enunciados que chamaram mais atenção dos alunos.

## **2- Instrumentos para leitura do texto**

Os nossos textos, para nos transmitir a sua mensagem, usaram na comunicação a escrita, a Língua Portuguesa. Esta faz uso de todo tipo de **símbolos, sinais, expressões**, tudo bem sistematizado e organizado ao longo de muitos anos. Expressam suas idéias, ora em forma verbalizada, ora em expressões numéricas quando é para indicar quantidades.

Assim, para podermos entender, como co-autores e, posteriormente, escritores, o que eles nos querem transmitir, devemos dominar, tanto o “sistema verbal” como o “sistema numérico”.

### **2.1. Estudo do aspecto material da Língua Portuguesa**

A língua portuguesa, seja sob a forma oral ( a fala), seja sob a forma escrita, não é constituída de um simples amontoado de sons e letras, mas é um conjunto de enunciados, palavras e letras, organizado de acordo com uma sistemática, construída pelos povos romano, português e brasileiro através dos séculos até nossos dias. Para podermos falar, ler e escrever bem e corretamente esta nossa língua, é importante conhecer sua organização e sistematização, ou seja, a sua gramática.

Isto não quer dizer que os iniciantes da alfabetização sistematizada, devem conhecer os termos “técnicos”, empregados na “Gramática Oficial”. No entanto, o educador deve dominar esta matéria – também a terminologia correta – para saber onde estão exatamente as maiores dificuldades no ensino-aprendizagem da nossa língua, junto aos seus educandos a fim de atuarem como mediadores no processo de descoberta do mundo da leitura e escrita por parte dos alfabetizandos.

## **3- Como problematizamos o texto**

A educação que pretende ser construção de conhecimentos a partir da realidade sócio-política e não, apenas, informação, deve ter um “objeto de estudo”. Os textos apresentados contêm este objeto, mas deve ser “descoberto” pelos leitores, por nós. Assim, todos os participantes vão, coletivamente, “construir este objeto” a partir dos textos. É importante que o educador durante a problematização do texto, escute com atenção as

idéias de seus alunos, o processo de debate e exposição de idéias a respeito do tema abordado. Não é aconselhável interromper a fala de seu aluno, nem tão pouco se ausentar do debate, é preciso participar ativamente, sempre complementando com informações e questões.

Há os que se enganam, pensando que isto é trabalho só da “cabeça”. Ao contrário, na educação deve-se envolver o homem todo, seu intuir, seu pensar, seu agir, seu sentir, seu cheirar, seu degustar, seu amar.

Deve envolver também todas as suas maneiras e habilidades que ele usa para manifestar e expressar a sua realidade: seus gestos, seu cantar, seu sambar, seu dramatizar, seu desenhar e pintar. Há dois aspectos importantes neste momento: de um lado, os participantes devem desenvolver toda a sua criatividade, devem se “soltar”, sair de sua inibição; de outro, não pode esquecer da “atividade” e do “lúdico” na aprendizagem. O adulto também gosta de ser ativo e de aprender brincando, aprender se divertindo! Deve se observar que não se trata de um simples recurso didático, diversão faz parte da pessoa humana e, por isso também de qualquer ação educativa.

#### 4- Como instrumentalizamos para Leitura e Escrita

Os autores de diversos textos não nos contam as suas histórias oralmente, mas usam a linguagem da comunicação escrita. Para isso fazem uso tanto da palavra como do número.

Assim, também nós, para podermos entender o que eles querem dizer, precisamos estudar, de um lado, o “aspecto material da Língua Portuguesa” e, de outro, o “sistema numérico”.

##### 4.1. Estudo do aspecto material da língua Portuguesa

Vamos olhar, de novo, com muita atenção os textos básicos que, à primeira vista, são constituídos de **enunciados, palavras e letras**, formando um conjunto organizado de tal maneira que nos transmitem uma mensagem que é fácil de entender.

Observamos que se trata da Língua Portuguesa. Isto significa que não vamos simplesmente estudar, mas estudar a leitura e a escrita da nossa Língua Portuguesa. Esta forma um “conjunto organizado e sistematizado” com todo tipo de particularidades, dificuldades e curiosidades.

Aprendemos falar a nossa língua “materna”, passo a passo, num processo todo natural, sem muitos problemas através de nossos pais. Vamos trabalhar, agora, sua “leitura” e “escrita”, seguindo o caminho da “Gramática Natural”. Torna-se, assim, um aprofundar do já conhecido, da sua língua, que falamos e cuja gramática usamos, pois a “gramática natural da língua é a gramática da fala”(Luft,1985:44)

Desse modo estudaremos a Língua Portuguesa de forma construtiva, vendo e descobrindo por nós mesmos, junto com os alunos, as dificuldades, as particularidades “escondidas” em cada discurso. Não tudo de uma vez. Bem devagar, pouco a pouco. Para os nossos alunos tudo é novidade! No entanto, seria tolice da nossa parte não aproveitar os conhecimentos que os nossos alunos já acumularam em sua vida. Estes podem nos servir de guia para melhor sistematizar o nosso estudo. Lembrando que ler e escrever devem ser um movimento só.

Considerando o que foi exposto, iniciaremos nossa alfabetização, nesta etapa, a partir do texto. No decorrer desse processo trabalharemos com diversos tipos de linguagens como: a linguagem da música, da poesia, do texto narrativo, descritivo, dissertativo, da literatura de cordel, quadrinhas, história em quadrinhos entre outras. Tudo isso aos poucos, com bastante calma, de modo que o nosso monitor e alfabetizandos construam o seu conhecimento de modo paciente, agradável e espontâneo.

#### **Referências Bibliográficas:**

VAN DER POEL. Cornelis Joannes e VAN DER POEL. Maria Salete.  
*Letramento de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva Sócio-Histórica.*  
João Pessoa: Editora União, 1997.

**Universidade Federal do Pará**  
**Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera/Sudeste**  
**Do Pará.**

**Tema Gerador: TERRA**

**Conhecimento Matemático: As Quatro Operações**

A matemática é sempre colocada como um Bicho-de-Sete-Cabeças, que é uma matéria complicada e difícil, nos estimulando a desistir de seu estudo.

As pessoas que se sobressaem em matemática, são consideradas as “inteligentes” e transformado num pequeno grupo que “pensa” e “sabe”. O que a maioria de nós não sabemos é que ela está em todas as partes e que lidamos com ela, resolvendo problemas o tempo todo, sabendo ou não matemática.

A nossa vida é constituída por problemas a serem resolvidos. No cotidiano estamos sempre diante de um fato novo que exige de nós uma resposta imediata, uma solução. Essa é a matemática prática do dia-a-dia que nunca é levada em consideração na nossa aprendizagem.

Os problemas que resolvemos de **adição, subtração, multiplicação e divisão** nos exemplos na sala de aula não fazem parte da nossa realidade. Falamos em números somente como algo abstrato, em quantidades abstratas. O concreto que deveria ser a base para a abstração é descartado, em troca disso, as nossas escolas preferem falar de tudo, menos da vida do educando.

Diante dessa situação adotamos como metodologia no PRONERA trabalhar com situações do cotidiano. Para o adulto é importante, discutir e debater problemas que enfrenta no dia-a-dia.

Propomos como tema central das discussões a “CESTA BÁSICA”. Por que a cesta básica? Por que os produtos que lhe compõem fazem parte do cotidiano de cada pessoa, o que possibilita uma melhor discussão e participação de todos os alunos, uma vez que todos nós de um modo ou de outro compramos a CESTA BÁSICA de nossas casas.

Ouve-se muito por aí, que vivemos em uma sociedade consumista, Mas o que é ser consumista? você se considera consumista? Quanto ganhamos? O que ganhamos nos permite ser consumistas? O nosso salário dá para comprar alimentação, pagar saúde, educação, transporte e vestuário? Era para ser o mínimo, não é? Isso deixando de lado o lazer, livros e outros.

Fazer com que o dinheiro que recebemos dê para passar o mês exige várias operações complicadas de **soma de dívidas, diminuição da nossa diversão, multiplicação de feijão e divisão do que temos com os nossos familiares**, entre outras coisas.

Fazemos isso diariamente e não sabemos se há sobras, se o resto ainda existe em nossas contas, não colocamos tudo no papel, isto é, não formalizamos. Mas sabemos que os agricultores organizam suas roças, fazem cálculos e por fim vendem sua produção, as donas de casa que gastam R\$ 0,50 ( cinquenta centavos ) na mercearia, trabalham com as quatro operações.

Qual o trabalhador rural que não consegue calcular a sua colheita? Que sabe quanto vai dar em dinheiro sua safra?. Assim estamos o tempo todo, desde o momento que acordamos até o momento que vamos dormir respirando matemática. Aproveitando essa situação, vamos trabalhar com as quatro operações matemáticas, a partir do uso cotidiano, ou seja, calculando o feijão, o arroz, a farinha, consumidos no nosso dia-a-dia já que disso entendemos muito bem e pode nos ajudar a organizar o nosso orçamento familiar que já é

**Universidade Federal do Pará**  
**Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**

**Tema Gerador: TERRA**

**Conhecimento de História: A ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO FAMILIAR**

O que mais diferencia a gestão do trabalho familiar do trabalho assalariado é que na unidade de produção familiar, não existe separação entre quem administra e quem executa o trabalho. Toda família participa das decisões e das atividades de produção.

A organização da produção numa unidade familiar é feita de diferentes formas, que dependem das condições econômicas e tecnológicas. Na produção familiar, a unidade de produção possui baixo nível de capital, realiza a produção principalmente através do uso da mão-de-obra familiar e apresenta grande quantidade de trabalho não remunerado.

Mas estas características não são iguais para todas as famílias. As unidades de produção familiar se diferenciam entre si, principalmente, pelo tipo de tecnologia utilizada, pela sua maior ou menor produção para o mercado e pelo grau de diversificação, mas praticamente todos os tipos de produtores familiares precisam de crédito externo para financiar a produção.

A organização do trabalho familiar segue um conjunto de critérios com os quais cada família busca se orientar: a divisão das atividades no espaço da propriedade; a organização do tempo de trabalho de cada membro da família; a divisão do tempo entre várias atividades; e, principalmente, a melhor relação entre quantidade de trabalho, renda e produção para o próprio consumo.

É justamente esta relação entre quantidade de trabalho e renda, que fica muito mais eficiente quando várias famílias trabalham de forma cooperada. Dividindo melhor o trabalho entre várias famílias e aumentando a produção, é possível aumentar a produtividade do trabalho e ao mesmo tempo aumentar a produtividade do trabalho e ao mesmo tempo aumentar o número de pessoas ocupadas e a renda.

Além disso, a cooperação melhora a posição dos produtores familiares no mercado, tanto para a compra de produtos, quanto para a comercialização da produção.

Em virtude da exclusão da maior parcela de produtores familiares do acesso às políticas agrícolas (pela falta de infra-estrutura, de políticas de comercialização, da burocratização do crédito e da centralização de recursos pelos bancos) e também devido à exclusão de produtores das cooperativas e agroindústrias, estão surgindo novas formas de cooperação, baseadas em

**Universidade Federal do Pará**  
**Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.**

**Tema Gerador: TERRA**

**ATIVIDADES DE MATEMÁTICA**

Para desenvolver as atividades matemáticas sobre CESTA BÁSICA sugerimos que o monitor promova um debate em sala. Sugerimos algumas questões para iniciar o trabalho:

1- Quais os produtos que você compra na sua CESTA BÁSICA?

De acordo com a fala dos alfabetizados o monitor deverá ir anotando os produtos da CESTA BÁSICA, citados pelos alunos, no quadro ou em papel madeira, até que forme uma lista. Será necessário também o espaço para o preço de cada produto de acordo com a lista, apresentada pelos alfabetizados.

2. Quando terminar esta tarefa é necessário que o monitor leia junto com os alunos o nome de cada produto apresentado pelo alfabetizando. Peça aos alunos que copiem a atividade no caderno.

**PROBLEMAS MATEMÁTICOS**

1- Quanto você ganha por mês?

Resposta:

2- Quanto gasta na compra de sua CESTA BÁSICA?

Resposta:

3- Depois da compra, quanto lhe sobra? O que você faz com o que sobra?

Resposta:

4- Se você precisasse reduzir os produtos da sua CESTA BÁSICA para comprar remédios, quais você cortaria?

Resposta:

5- Qual o valor em dinheiro dos produtos cortados da sua cesta básica?

Resposta:

6- Quanto você gastou, na sua cesta básica, após os cortes dos produtos?

Resposta:

7- Ainda sobrou dinheiro, quanto?

Resposta:

Ao terminar esta atividade o monitor pode novamente realizar um debate sobre a CESTA BÁSICA e as dificuldades dos trabalhadores rurais e da cidade.

Universidade Federal do Pará  
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Tema Gerador: TERRA

Conhecimento de Língua Portuguesa: Canção

Título: TERRA E RAIZ

A CHUVA CAI SOBRE A NATUREZA  
A PLANTA QUE CRESCE GERANDO A RIQUEZA  
E O TRABALHADOR LUTA COM CERTEZA  
PRA NÃO FALTAR SOBRE NOSSA MESA

A TERRA GUARDA A RAIZ  
DA PLANTA QUE GERA O PÃO,  
DA MADEIRA QUE DÁ O CABO  
DA ENXADA E DO VIOLÃO

LIBERDADE É PÃO É VIDA  
TERRA MÃE TRABALHO E AMOR  
É O GRITO DA NATUREZA  
VIOLA DE UM CANTADOR

É O POVO EM MOVIMENTO  
CONTRA AS CERCAS DA CONCENTRAÇÃO  
COM UM SORRISO DE FELICIDADE  
E A HISTÓRIA NA PALMA DA MÃO.

## O ATO DE ESCREVER

Algumas atividades existentes nas escolas representam apenas, um puro exercício de escrever. Na alfabetização isso pode trazer sérios problemas para alguns alunos. Estamos tão acostumados a ler e escrever que não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós. Na maioria das famílias de classe baixa, escrever pode se restringir a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir recados curtos. Para essas pessoas a proposta de escrita da escola se torna inútil. Porém os que vivem num meio social onde se lêem revistas, jornais e escrevem frequentemente, acham muito natural o que a escola faz, pois na verdade é a continuação do que faziam.

Antes de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, e a partir daí, programar as atividades adequadamente.

Partindo das expectativas dos alunos, a escola pode discutir com eles outros aspectos da escrita que talvez eles não tenham visto ou em que nem se quer pensaram.

Ninguém escreve ou lê sem motivação. E justamente por isso que em certas culturas, o uso da escrita se apresentam como algo secundário e dispensável mesmo e, em outras, como absolutamente imprescindível. Atitudes conflitantes com relação a escrita se pode observar numa grande cidade. Entre seus habitantes, todos necessitam de aprender a ler certas coisas, mas o número cai quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas podem até ler jornal todos os dias, mas escrevem muito raramente.

Não basta escrever, para escrever. É preciso ter motivação para isso. Grande parte da população das cidades trabalham em serviços que não exigem a escrita. Por isso os programas de alfabetização, precisam ser elaborados de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um.

## A HISTÓRIA DA ESCRITA

A escrita surge a partir das necessidades, não teve uma linha definida em sua evolução, surgindo em diversas épocas e povos diferentes, em vários continentes e que tem como características três fase de evolução.

- A Fase Pictórica
- A Ideográfica
- A alfabética

*Pictórica* → podemos assim chamar como fase inicia da escrita, de como os seres humanos se comunicavam e relatavam sua histórias e passando através desenhos a partir do que viram ou vivenciaram.

*Ideográfica* → um outra fase da escrita só que agora com desenhos especiais que ao longo de sua trajetória foi se evoluindo e perdendo mais o que a figura representava, e tornando um convenção da escrita.

- o *m* era representado pelas ondas das *águas*.
- o *x* representado por um *peixe*.
- o *A* por uma cabeça de *boi*.

**Alfabética** → esta fase não é mais representada por desenhos e sim por letra, que representa sons diferentes em sua pronúncia ao contrário das outras fases ela apresenta um combinação bem mais abrangente em seus significados na escrita e que temos vários meios de exercer esta função.

Exemplo: máquina de escrever, caneta, computadores, etc...

### ***O sistema de escrita***

A relação entre letra e som é a base de qualquer escrita alfabética e muito complexa em diversos pontos. Porque quem lê, lê no seu dialeto, e os dialetos vão se diferenciando com o tempo, as forma ortográfico passam a ser lidos de maneiras diferentes e o sistema de escrita vai se tornando cada vez menos alfabética e mais ideográficos.

Vários sistema de escrita têm um alfabeto para letras maiúsculas diferente das letras minúsculas.

Alguns sistemas de escrita têm forma cursiva e a de forma. A escrita cursiva representa sempre um estágio muito avançado e é em geral, de uso individual.

A escrita para ser lida por outra pessoa é apresentada com mais facilidade a leitura da escrita

A caligrafia sempre foi uma arte que as mais avançadas tecnologias não despreza. O aspecto mais privilegiado é a palavra, depois a sílabas e por fim os segmentos fonéticos representada pelas vogais e consoantes.

Escrever é igual uma pertença que você mais gosta, quanto mais você escreve, mais valoriza o que tem.

## **O SISTEMA DA ESCRITA DO PORTUGUÊS**

O sistema de escrita do português utiliza, além das letras, de sinais de pontuação e de números.

Há uma grande diferença entre a escrita e a leitura, ou seja a grafia e a pronúncia.

O sistema de escrita do português tem também:

→ Sinais gráficos = diacríticos

\*→ Abreviaturas e Siglas.

São muito utilizados os símbolos ideográficos.

A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que é escrito de diversas maneiras.

Quem escreve precisa reapevar, através de palavras esse fatos que na flla aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais dos interlocutores, etc. A escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não-lingüístico que serve de contexto para quem fala.

## A ESCRITA (Resumo)

A escrita tem por objetivo permitir a leitura, e essa leitura é uma interpretação dos signos que já foram convenionados pelo grupo social.

Existe vários tipos de escritas: uns que se preocupam com a expressão oral, outros com a transmissão de significados (sinais de trânsito) e por isso podem ser usados no mundo todo. Ou a escrita que representar só o significante, exemplo, quando vemos um língua desconhecida.

Para o autor, desenho não pode ser considerado como tipo de escrita porque o objetivo dele não foi feito para que alguém o leia, apesar de qualquer desenho pode ser comentado, decifrado.

A escrita tem como essencial objetivo fazer com que alguém o leia. Pois ser é exprimir o que outra pessoa pensou.

Existe desenhos que se convencionou ler que é a representação semiótica, mas não é escrita pois não trás signo lingüístico ou atividade de fala.

A escrita é uma representação do mundo motivada, que tem sentido de ser, pois quem escreve quer transmitir uma mensagem, e esta tem um conteúdo semântico e pragmático que não é a mera decifração de código. Por esse motivo o leitor tem que estar atento para o contexto em que foi escrito.

A primeira função da escrita foi a informativa, mas a partir daí surgiram várias outras. No início era apenas para que o leitor se informasse de alguma coisa.

Na alfabetização as crianças usam desenhos para contar várias histórias igual no processo de transformação da escrita, por isso o professor deve deixar que as crianças crie sua individualidade mas que informe que o código que se convencionou em letras para permitir uma melhor comunicação na sociedade e por isso é importante que o professor faça a diferenciação entre fala, escrita e desenho.

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM: OS DOIS MÉTODOS

A questão metodológica não é essência da educação, apenas uma ferramenta. É fundamental saber tirar todas as vantagens do método, bem como conhecer as limitações de cada um. Daí o descrédito de alguns professores na educação, fruto da indignação metodológica, oriunda dos pacotes educacionais e das contradições metodológicas a que são submetidos.

### O QUE É ENSINAR, O QUE É APRENDER.

Ensinar é um ato coletivo. Pode-se ensinar a um grande número de pessoas presentes numa sala de aula ou conferência, etc.. Aprender é um ato individual.

Cada um aprende segundo o seu próprio metabolismo intelectual.

A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo de acordo com sua história de vida. Aprender não é repetir algo que foi ensinado mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende. Aprender depende muito da história de vida de cada aprendiz. De seu interesse. A aprendizagem precisa partir de uma opção individual.

O aluno pode ensinar outros alunos, podem usar sua criatividade, para refletir, pensar. Tentar fazer e refazer, etc..

### O PROFESSOR COMO EDUCADOR

Alguns professores tem dificuldade em olhar para seus alunos e enxergar o que se passa com eles.

Na maioria das vezes, sabem apenas aplicar o que aprenderam nas escolas de formação ou em livros sem levar em conta se aquele é o momento adequado para o que pretendem fazer, se os alunos se enquadram no que querem aplicar. O que mais falta na educação é a figura do educador.

Há professores que passam anos e anos lendo e escrevendo as mesmas coisas por que acham que aprenderam assim e é assim que devem ensinar.

Falta o professor educador, aquele que em primeiro lugar se preocupa em conhecer seus alunos, e só depois diz a eles de maneira clara, honesta e adequada aquilo que os educa de fato para a vida.

### DOIS MÉTODOS:

A educação não pode ser só um despejo de conteúdo pelo professor e também só liberada pelo professor deixando que os alunos façam o quiserem. A verdadeira prática educativa serve-se de ambos, na medida adequada. A exclusão pura e simples de um ou de outro trona o processo falho, às vezes com conseqüências sérias.

Em primeiro lugar, podemos dizer que todos os métodos, no fundo, baseiam-se em um dos métodos básicos, que vou chamar de método de ensino (método 1) e método de aprendizagem (método 2).

## *Duas concepções de linguagem*

Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente. Por exemplo, toda cartilha baseia-se exclusivamente no método do ensino. Não há nenhuma cartilha, um espaço real dedicado ao processo de aprendizagem. A linguagem apresenta-se na cartilha como algo “que precisa ser corrigido”. Ora, na vida real, quando as pessoas usam a linguagem, não tem esse tipo de preocupação. Nenhum falante acha que fala errado, a não ser na escola, ou por influência da educação escolar.

A escola não pode ser ingênua e pensar que a linguagem é essencialmente comunicação. Juntar idéias e sons, formando a linguagem, não é a mesma coisa que comunicar. A comunicação é uma função importante da linguagem, porém, esta não se reduz apenas a se comunicar.

### *O método 1 - Voltado para o Ensino*

#### A situação inicial

O método 1 volta-se exclusivamente para o processo de ensino. Nesse caso, a situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo. No começo do ano, o professor programa o que vai ensinar, sem sequer conhecer seus alunos, porque o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisito, é um ponto de partida considerado ideal para todos os alunos, independentemente da maneira de ser e de saber da cada um.

Nesse quadro, os envolvidos acham que ninguém pode reclamar do professor, porque ele começou do começo de maneira igual para todos. Obviamente, isso é muito conveniente para quem ensina.

#### A Técnica

O método 1 considera que a melhor maneira de ensinar alguém é desmontando e remontando, ou montando coisas novas a partir de pedaços. Nesse caso, parte-se sempre de um modelo exemplar.

Alguns alunos vão seguindo as pegadas do professor e acabam fazendo tudo direitinho. Outros pensam que pegaram o “espírito da coisa” e passam a inventar formas estranhas de escrever, seguindo o professor.

Desmontar e montar as palavras da língua não é um uso natural nem da linguagem oral nem da linguagem escrita, apenas uma estratégia de ensino escolar. Na linguagem oral falamos tudo junto, fazendo pausa após cada palavra. Na escrita, separamos as palavras com um espaço em branco por razões ortográficas, não porque falamos desse modo.

### *A base o já dominado*

Dentro do método 1, parte-se do zero e vai-se acrescentando informações que devem se apreendidos, decoradas para o entendimento das tarefas seguintes, e a maneira mais fácil de saber se o aluno entende o assunto dado é quando ele repete o explicado da mesma forma.

Porém o método 1 não é capaz de perceber que aprender não é saber repetir os conteúdos, mas saber aplicá-los em outras situações, pois o aprendiz pode fazer os exercícios sem saber o que está fazendo.

O educando que só aprende a repetir o que se está sendo ensinado, acaba não se alfabetizando, pois apenas repetir não nos dá a garantia de que se está compreendendo o assunto dado, e a compreensão é papel principal na alfabetização.

## ***O uso da memória***

Temos que saber separar a memorização, do ensino baseado no conteúdo já dominado, ou seja, a memória é fundamental no processo de aprendizagem, mas não pode ser usado como em modelo repetitivo.

A memorização deve ser usada como forma de trazer outros conhecimentos necessários a apreensão deste conhecimento. Assim, memorizar, deve ser encarado como um exercício de reflexão e não de repetição de conteúdo baseados no já dominado.

## ***A Hierarquia: do fácil ao difícil***

O método 1, costuma classificar conteúdos que são fáceis e que são difíceis e assim busca colocá-los numa escala crescente e gradual, para que o ensino caminhe suavemente

Porém, essa hierarquia dependerá muito mais da maneira de como o professor trabalha os conteúdos, do que dos próprios conteúdos. Por exemplo, quando o professor diz que aprender a usar o "x" é mais difícil do que usar o "a", na verdade ele está transferindo uma dificuldade que é sua para seus alunos, pois, para o alfabetizando, tanto o "a" quanto o "x" serão encarados com a mesma dificuldade, pois ambos estão num mesmo patamar, o de serem compreendidos.

O que não podemos esquecer é que a escrita não é espelho da fala. Logo, devemos ter cuidado com o que falamos e com que escrevemos. Assim não podemos dizer o que é fácil do que é difícil, pois, ambos só se tornam o que são, quando conseguimos, ou não, aplicá-los adequadamente. Dessa forma, fica a cargo do aprendiz definir as dificuldades e facilidades, cabendo ao professor apenas ajudar a superá-los da melhor forma.

## ***Controle rígido de avaliação***

Como trata-se de um método que não considera o aprendizado como um processo, a repetição de atividades como ato mecânico é tida como resultado eficiente de ensino.

Como o aluno é considerado uma tábula rasa, é preciso apenas fazer o que lhes ensinam, não cria nem recria, o aprendizado necessita de um controle rígido e cobrança rigorosas no ato da avaliação.

A avaliação contempla apenas o que foi ensinado e constitui-se do que o aluno precisa dominar e repetir desconsiderando enquanto processo

## ***A fixação da aprendizagem***

Repetir, repetir, copiar, etc.

O aluno não pode esquecer o que aprendeu. Daí a fixação da aprendizagem não pode falhar, é um reforço na atividade de ensino que tem como objetivo fazer com que o conteúdo já dominado fique *sempre* consciente na mente do aluno. Repetir, copiar...

## ***Aprender pelos efeitos***

Reproduzir, basta reproduzir, esta é a ordem.

Porque o que, como, etc. não interessam. O aluno não precisa saber as causas porque acertou ou errou, basta acertar e está tudo em ordem. O método garante a certeza ao aluno de que seguindo as instruções, passo a passo, irá chegar ao resultado esperado.

Não precisa pensar. Faça!

## ***Um bom método de adestramento***

O método 1 é fortemente mecanicista, dando tudo pronto para o aluno, esperando que ele siga sempre o modelo proposto. É um meio de adestramento e em geral funciona bem com animais que precisam dominar certas habilidades para desempenhar certas tarefas, agindo sempre de um único e mesmo modo. Porém, as crianças são racionais, pensam o tempo todo, mesmo quando a escola se esquece de que são seres humanos e, portanto escravos da própria racionalidade.

## **O MÉTODO 2 – VOLTADO PARA APRENDIZAGEM**

O método 2, se centraliza na reflexão, onde o aprendiz como ser racional que é, vai juntando conhecimentos adquiridos pela vida toda, desde que nasce, usando assim a capacidade de refletir.

Portanto deste pressuposto, sabemos que a situação inicial de cada aprendiz é diferente, pois cada um tem sua própria história de vida e de conhecimentos. Portanto, não entrar na escola, o aluno não pode ser visto como um *tábula rasa*, uma folha de papel em branco, pois como já foi dito, ele tem toda uma carga de conhecimentos construídos desde o princípio de sua vida. Daí a importância de se conhecer a realidade e a história do aluno, para que se desenvolva uma prática educativa que respeite o aprendiz como um ser humano em sua plenitude.

Para conhecer a realidade de cada aluno, o professor precisará interagir com seus alunos, conversar com eles, deixar que cada um expresse o que sabe, à sua maneira, ou que se cale, porque ficar quieto também um comportamento revelador. No papel de ouvinte o professor poderá detectar o ponto de partida do processo de aprendizagem de cada um. Ele pode ainda pedir para os alunos fazerem desenhos ou rabiscos numa folha de papel para ver como usam o lápis e o papel; o professor precisa incentivar os alunos a falar e trabalhar com o lápis e papel. Desta forma, será permitido a ele uma melhor análise dos conhecimentos e habilidades de seus alunos.

A técnica a ser usada no método 2 se apoia nas explicações adequadas, transmitidas ao aprendiz nos momentos oportunos. A aprendizagem depende essencialmente de entender o que se quer saber, entender é ter um conjunto de informação que expliquem a natureza, a funções e os usos do conhecimento.

Dar explicações adequadas requer do professor um trabalho preliminar de descobrir a necessidade de esclarecimento de cada aluno e da classe como um todo. O professor tem de procurar saber a razão de tudo o que seus alunos fazem ou deixam de fazer, caso contrário não saberá o que dizer. Ele não pode ter medo de dizer a verdade aos seus alunos. As crianças também gostam de ser tratadas seriamente, também gostam de saber as coisas como elas são. E fazer isso, não é tratá-las como adulto; porém, o respeito sem preconceito é fundamental.

Neste método o professor é um mediador entre o saber e o aluno. Ser um mediador, aqui é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado. Quando o aluno erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa, precisa ouvir do professor uma análise do caso e receber um explicação adequada para entender o que fez ou deixou de fazer, a fim de agir corretamente nesses casos e fazer progredirem seus conhecimentos.

Procurar explicações adequadas requer saber abordar um problema de muitas maneiras, de ângulos diferentes, seguir caminhos alternativos. Se, apesar de todo o esforço e competência do professor, ele ainda constatar que determinado ponto não estar sendo entendido por um aluno ou por uma turma, o melhor que ele tem a fazer é partir para outro, pois muitas vezes, para se entender algo aparentemente simples é necessário ter informação complementares que o professor obviamente tem, mas o aluno não. E também porque um dia, com ou sem explicações do professor, os alunos acabarão aprendendo aquela questão deixada incompleta ou mal entendida.

## A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Conceber o aprendizado no método 1, depende o seu sucesso, da segurança transmitida pelo monitor aos alfabetizandos, explica este jeito novo de ensinar e aprender, convidando os mesmos a participarem de uma aventura em um mundo novo e diferente em busca do saber, da descoberta da troca de experiência, o aprendizado não se baseará no aprender a ler soletrando o ba, be, bi, bo, bu, mas sim aprender a expressar o seu mundo, a sua realidade, as suas necessidades, os seus direitos e deveres, enquanto homem e cidadão que participa da construção da história do país.

A liberdade de expressão e discussão na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado, o monitor não deve se desesperar no início com os problemas que irá encontrar, pois neste método o resultado irá aparecendo de forma gradativa e certa.

É importante e fundamental que neste processo o monitor deixe os alfabetizandos produzirem e realizarem tarefas partindo deles mesmos com os seus conhecimentos e do jeito que acharem melhor, mesmo que o trabalho proposto tenha um objetivo definido. Por exemplo: confeccionar um cartaz, ou escrever um texto com um tema proposto.

A visão que o alfabetizando tem do mundo do contexto cultural em que vive será a forma de desenvolver a aula através das suas discussões.

A avaliação no método 2 é um outro processo importante que requer a atenção diariamente pelo monitor, cabe a ele observar as ações, o tempo que durar a aula, observar o alfabetizando, o que ele faz ou deixa de fazer. A avaliação neste método, ao contrário do método 1, onde o professor tem que dar nota, a sua preocupação está muito mais voltada para a classificação de quem "sabe mais" ou quem é "burro". A avaliação aqui de acordo com a proposta do método 2 se dá na forma de interpretação por parte do monitor do que está sendo feito pelos alfabetizandos, vem a o que está certo, e porque está certo, o que está errado e porque está errado.

O maior objetivo da avaliação no método 2 analisar as decisões tomadas por iniciativas dos próprios alfabetizandos ao realizar determinada tarefa, porque escolher fazer daquele jeito. Neste método a avaliação leva em conta o processo em que está se dando o aprendizado, a história de cada um o monitor tem que ir acompanhando o processo através de observação e anotações dos avanços que o aluno está adquirindo, e ir comparando com as tarefas já realizadas e perceber se os alunos estão compreendendo a proposta da alfabetização.

É preciso que o professor ao contatar erros e deficiências, procurar interpretá-las e discutir com o aluno as suas dificuldades. A nota neste método não faz sentido, o que vale são as explicações encontradas para cada dificuldade.

Neste método é importante também ressaltar que o monitor não tem que se preocupar com cumprimento de um programa, como nas cartilhas, o aprendizado se dar na base da discussão, da troca de experiência entre monitor e alfabetizando que aos poucos irá aparecendo na leitura das palavras e no escrever, enfim tudo acaba dando certo, contando para isso com a paciência e a força de vontade do monitor.



## TEXTO : A LEITURA

" A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura".

Ler é uma atividade que possibilita a o aluno uma compreensão do mundo . A ação de ler está relacionado a uma contexto cultural no qual o leitor está inserido.

Nesta ação encontramos elementos semânticos, culturais, fonéticas, ideológicos e filosóficos, articulados em uma complexa rede , na qual o leitor emaranha-se até decifrar e decodificar os signos linguísticos.

### **Há diversas formas de ler.**

- 1- Leitura visual
- 2- Leitura científica
- 3- Leitura contextualizada

Essas formas de ler estão associadas a realidade de cada leitor , a sua formação , suas experiências de vida são traduzidas na forma em que ler e compreender o que ler. Ao ler o leitor estabelece uma fusão entre significado e significante. O significado irá variar de acordo com a interpretar dada ao significante .

Geralmente os leitores sintagmática - Na qual o leitor , faz uma leitura contextualizada, assim a palavra é analisada em seu contexto, variando daí seu significado.

### **Tipos de Leitura:**

Leitura pode ser: Ouvida, vista e falada.

Quando contamos uma história para uma criança, por exemplo, estamos possibilitando a leitura do que ela esta ouvindo.

A leitura vista , e quando o leitor ler o código gráfico, ou seja, a palavra escrita.

A leitura falada é quando o leitor ler o que está sendo falado por outro.

A leitura silenciosa visual é muito estimulada na escola, possibilita uma concentração maior , entretanto não contribui para a verbalização daquilo que esta sendo lido.

Outra leitura comum é a leitura "por alto", na qual o leitor ler superficialmente , o que está escrito sem analisar e refletir sobre o que leu .

Toda leitura exige do leitor reflexão, para que ela se efetive de fato, enquanto construção de leitura de mundo.

### Como ler ...

A leitura se constrói a partir da decifração da escrita e sua relação com a fala.

Ler exige do leitor a decifração fonética da escrita, essa relação passa por etapas, que incluem a complexidade da construção leitura e da escrita.

É importante ressaltar que a escola exige que ao aluno leia em um curto prazo de tempo, o que provoca traumas e dificuldades de aprendizagem da língua escrita (leitura) sente-se como diante de uma aprendizagem da língua estrangeira com dificuldade fonética de produção da fala e da pronúncia desta fala.

A exigência do aluno ao ler acompanhar os sons relacionado as letras, é uma violência, pois não respeita o processo natural de leitura. A medida que o aluno vai compreendendo a dinâmica da leitura e da escrita.

### A leitura e a escola...

Ler e escrever são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Ao longo da relação entre o aprendizado da leitura, aprende-se a escrita.

"O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escrever". Isso implica na relação citada assim apesar de muitos alunos aprenderem a escrever sem ler, o que restringe a escrita a uma mera cópia de signos gráficos que compõe a língua.

Além do valor técnico da alfabetização, a leitura é uma fonte de prazer inesgotável.

A forma como a escola tem introduzida os alunos na leitura através do bé-a-bá (da família silábica), pode acarretar problemas para a formação do leitor.

É preciso estimular o leitor a entender as palavras dentro do contexto em que aparecem.

Os alunos precisam e devem saber que um texto pode ser lido de várias maneiras, com muitas pronúncias.

### Tipos de leitura...

"Alguns indivíduos só conseguem entender um texto se lêem em silêncio, alguns lêem silabando ou palavra por palavra, há os que quando lêem precisam mastigar os sons" e ficam mimizando a medida que lêem. Há as pessoas que só conseguem compreender um texto respondendo a perguntas a respeito dele porque foram treinadas pela escola a responder a um questionário de interpretação do texto após cada leitura é julgam que essa é a única maneira de compreender o que lêem.

Precisamos respeitar a forma de cada leitor ler, permite o leitor construir sua leitura pois ler é uma atividade subjetiva e individual.

### Leitura e cultura...

"A leitura leva a aquisição da cultura" A leitura possibilita a construção da cultura, sua compreensão e permite ao leitor analisar sua realidade diferenciando as características específicas de cada região.

Os alunos apresentam culturas diferentes, mesmo vivendo em uma mesma região ou estudando em uma mesma escola, ou sala de aula.

" a Cultura regional poderá ser o ponto de partida , mas não um território fechado onde se educará melhor , compreenderá melhor seu meio, seu mundo e viverá mais feliz"

Por isso é importante aprender a ler, para olhar o mundo fora da caverna, permitir a si e ao outro uma aventura lúdica através do reino das palavras. Ler estabelece uma relação de liberdade com o mundo , com a ação no mundo , nos faz sujeitos históricos prontos para a construção de uma nova sociedade.

PO 03 - LISTÃO

ma  
Jesé  
dia (partou)

PO 04 - Atividade com  
ho mimeografada  
ained)

Wjrene  
- Rainmunda  
Lzete  
egareth (partou)

PO 05 - Quebra - Cabeça  
do Esp. Santo da Silva (4º ano)  
do Esp. Santo Ribeiro (ant.)  
do Securo Rodrigues Paz  
& Ribeiro de Alencar

PO 06 - Dominó -  
mundo Nunes  
Lziel

João Neto  
Edson Rodrigues

Grupo 7 - BINGO  
RIBAMAR

Valdneres  
Francisco Chagas  
Edpaulo

Grupo 8 - Álbum do  
Classe

Pedro  
Ivanilda  
Chaudio  
Dorvan  
Jesé Valdo

OFICINA: A LEITURA

colhita : colher uma pro-  
dução, agüida ou de  
qualquer outra atividade.

nitais: professor do pro-  
mo, educador no reço,  
sóA tudo, este apar-  
do e l os alunos, tre-  
di experiências; ajuda  
coadunar não só no  
outra, mas também  
- outros lugares; dirigiu

balho: Produz p l viver,  
balho lev e pasado vida,  
part de mesa vida,  
em não trabalho não  
e, profissão que a per-  
o aviti e todo tra-  
lho é hervado e ter-  
o importância no  
esenvolvimento do  
município, Estado e país.

serviço: Con sensor  
ou brigar p l mudar  
de lomas, troca idios

diálogo, debate, discuss  
são mental, ensino  
esmo. (pensar); dis-  
curso, experiência

Amistoso: dinâmico e l  
se faz p l despertar as  
caridas através de his-  
tórias, buscar compari-  
des e mensagem de  
história, se plecar a  
moral do história,  
terno de ser e comp  
de cada um.

\* Ocupação: ocupar terra,  
ocupar banco p l receber  
e pagamento, ocupar o  
em espaço em tempo,  
ocupar o tempo com  
determinado atividade,  
tem ocupação e l gera  
conflitos, tem lugares

grupos não pode ocupar as ocupações sófito.

vanda: direito, bimoto, quando todos vão o mesmo sentido, não mesmo o sentido, corrente, saindo ao mesmo.

igado: militar dirigente de trabalho conjunto; grupo e líder e discussão debate em grupo direito grupo por um direito individual ou do grupo. ser de pessoas que lideram o grupo.

entanto: tempo que

valorizar o lugar grande mercados, posse de terra, do arrendamento tinham todos os recursos direitos, aporados dos direitos, ger. (áreas de Reforma Agrária), região de posse, privilégios por parte do governo e partir do registro de posse, alguns adquiriram a posse com compra, outras pela compra.

X Plantação: Planta no campo, com o direito de colher; o que os produtores fazem, pois estão plantando um edulcorante que quer colher, e o que vamos fazer, por isso colher frutos e tanto de alfarização/planta em

po, está sempre sobre-  
colhida, quando  
fontes ou mi-  
ou pouco inúmeras se-  
er, que é o ponto  
relta o bem que  
te o mal colhe o  
ad, inúmeras fontes  
colher em mesm  
mes, faz parte do tra-  
alho

feito: um sonho, que  
sonho em buscar  
turbada coisa, fa-  
-lano, pensar como  
leis não acontecer,  
lano em um pro-  
to projeto dig o que vai  
então, o que se vai  
eter, em todos os pro-  
tos q' são feitos são  
do, ato no qual va-

mas pensar alguma  
coisa ~~pt~~ em busca de  
seu objetivo, planeja-  
to, objetivo, pesquisa

acompanhamento: as ~~passo~~  
passos se acompan-  
em busca de objetivos,  
um ato et voei faz e/  
determinado local p/  
transição individuais  
diversos, e/ou projetos q/  
há foram entendida  
dos e não redigados,  
acompanhamento p/ logs,  
p/ treinamento do ser-  
vício, execução no mo-  
do

x liberdade: liberdade de  
fazer o que deseja (ler, es-  
tudar etc); todo precisa  
ser libertos, ninguém

to de ser preso, ver-  
- a libertização, não  
- quim liberdade dra-  
- do provara / mego  
- is ainda não é li-  
- liberdade é uma  
- lava linda; ficament  
- ves após a ditadura  
- ilitar.

no: ponto de partida  
- todos foram ditos etí-  
- xora, tudo existe nos  
- paços, os acampa-  
- entos, os trabalhos, a  
- to; terra e vida, san-  
- e não existia a  
- da, terra: vida e moti-

nânica: faz assim, faz  
- sim, faz assim; que  
- sem fazer. faz assim,  
- 3 assim, faz assim

que agora é você.

A hora do conto.

Grupo 1: história de assembleia  
João Valdo

Nádia

Raimunda Lima

Edipando

Luiziana

Mª Jora

Derivan

Grupo 2 - hist. de assembleia  
mel de Esp. Santo (Tatorunga et)

Cilberto

Cláudio

Ribeirão

Imretho

Francisco

Grupo 3 - hist. de assembleia  
Dolores

## AVALIAR É:

- REVER O QUE DEU CERTO OU ERRADO EM UM DETERMINADA COISA.
- CORRIGIR AS FALHAS E TER PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS
- ESTA SEMPRE DISPOSTO A MUDANÇAS

• MOSTRAR PARA NOS MESMO QUE NÃO SOMOS PERFEITOS, MAS SOMOS CAPAZES DE SERMOS

DIFERENTES DE MANEIRA EM QUE CONSEGUIMOS RECONHECER Nossos ERROS

• ESTA SEMPRE DISPOSTO A MUDANÇAS

Um processo onde pode  
deixar marcado em ambos os  
partes, tanto os educados  
como para o educando.

2) respeito dos pedones  
respeito não se que fazemos  
ou que queremos ~~(respeito)~~  
fazer para melhorar no  
aprendizado.

O ato de avaliar parte de cada dia na vida do ser humano, quando avaliamos ou somos avaliados, estamos nos desenvolvendo toda vez mais.

O ato de avaliar atua para nos educar em nome as coisas novas de dar pontos em nome as coisas novas de dar avaliação para o aluno deixar ele mais novo, avaliar no dia-a-dia o aluno novo, avaliar mais e não aceitar mais e não sendo avaliado.

**ANEXO C - Alfabetização**

Depois de realizar esse levantamento quantitativo, respondam abaixo quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para estimular aprendizagem de seus alfabetizandos de acordo com cada estágio.

1. Em relação aos alunos que não sabiam ler nem escrever, qual foi o procedimento pedagógico que você utilizou para solucionar esta situação?

fizemos trabalhos com os nomes EX Crachás, encache dominô listão, leituras em voz alta, palavra gerada para que pudessem conhecer as letras do seu próprio nome esse foi o primeiro passo.

2. Em relação aos alfabetizandos que sabiam desenhar o nome, quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para solucionar esta situação?

trabalhamos com uma sub divisão, e com eles trabalhamos a persuasão da leitura

3. Em relação aos alunos que já sabiam ler algumas palavras, placas e as letras do alfabeto, quais foram os procedimentos que você utilizou para solucionar esta situação?

trabalhamos todos juntos para que aprendam mais.

Comente as principais dificuldades que você enquanto monitor alfabetizador encontrou para desenvolver as suas atividades pedagógicas nos assentamentos.

foi a questão da sala ser multigerada. uma das principais dificuldades encontradas foi a falta de livros, etc.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO NA REFORMA AGRÁRIA -**  
**PRONERA/SUDESTE DO PARÁ**

**RELATORIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA 1ª ETAPA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ( abril, maio e junho).**

Abaixo apresentamos algumas questões sobre a situação do processo de alfabetização na 1ª etapa da alfabetização de forma numérica.

**A) DADOS DA SITUAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

1. O PRONERA chama de estágio A, os alunos matriculados na alfabetização que não sabiam ler nem escrever. Quantos alunos que estão cursando a alfabetização não sabiam ler nem escrever e nunca haviam freqüentado um curso de alfabetização?

Resposta: 10 que não sabiam ler nem escrever.

2. O PRONERA chama de estágio B os alunos alfabetizando que sabem desenhar o nome. Quantos alunos alfabetizando da sua turma sabiam desenhar o nome quando iniciaram o curso de alfabetização?

Resposta: 5 alunos que apenas desenhavam os nomes.

3. O PRONERA chama de estágio C os alunos alfabetizando que além de saber escrever o nome sabem ler alguma palavra, ler placas, poucas palavras ou sabiam as letras do alfabeto. Quantos alunos da sua turma no início da alfabetização já sabiam ler algumas palavras, as letras do alfabeto, ler placas?

Resposta: 5 alunos.

**B) DADOS DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

1. Os alfabetizando que estavam no estágio A, isto é, não sabem ler nem escrever, de que forma estão atualmente?

Resposta: Os dez alunos que não sabiam ler nem escrever, hoje já sabem ler pequenas palavras.

2. Os alfabetizando que estavam no estágio B, isto é, não sabiam desenhar o nome, de que forma estão atualmente?

Resposta: já sabe fazer o seu nome e ler.

3. Os alfabetizando que estavam no estágio C, isto é, além de saber escrever o nome, ler placas, algumas palavras e as letras do alfabeto, de que forma estão atualmente?

Resposta: eles já estão mais desenvolvidos, e sabem ler palavras mais difíceis.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO NA REFORMA AGRÁRIA-  
PRONERA/SUDESTE DO PARÁ

RELATORIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA 1ª ETAPA DO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ( abril, maio e junho).

Abaixo apresentamos algumas questões sobre a situação do processo de alfabetização na 1ª etapa da alfabetização de forma numérica.

A) DADOS DA SITUAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. O PRONERA chama de estágio A, os alunos matriculados na alfabetização que não sabiam ler nem escrever. Quantos alunos que estão cursando a alfabetização não sabiam ler nem escrever e nunca haviam frequentado um curso de alfabetização?

Resposta: 13 ALUNOS

2. O PRONERA chama de estágio B os alunos alfabetizando que sabem desenhar o nome. Quantos alunos alfabetizando da sua turma sabiam desenhar o nome quando iniciaram o curso de alfabetização?

Resposta: 4 ALUNOS

3. O PRONERA chama de estágio C os alunos alfabetizando que além de saber escrever o nome sabem ler alguma palavra, ler placas, poucas palavras ou sabiam as letras do alfabeto. Quantos alunos da sua turma no início da alfabetização já sabiam ler algumas palavras, as letras do alfabeto, ler placas?

Resposta: 4 ALUNOS

B) DADOS DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. Os alfabetizando que estavam no estágio A, isto é, não sabem ler nem escrever, de que forma estão atualmente?

Resposta: ELES JÁ CONSEGEM LER E ESCREVER PEQUENAS PALAVRAS COMPOSTA DE DUAS SÍLABAS. EX: DADO, FACA.

2. Os alfabetizando que estavam no estágio B, isto é, não sabiam desenhar o nome, de que forma estão atualmente?

Resposta: JÁ CONHECEM TODAS AS LETRAS DO NOME DELES E TAMBÉM PALAVRAS COM UMA E DUAS SÍLABAS. EX: MÃO, PÃO, GATO, DAMA.

3. Os alfabetizando que estavam no estágio C, isto é, além de saber escrever o nome, ler placas, algumas palavras e as letras do alfabeto, de que forma estão atualmente?

Resposta:

ELES CONSEGEM INCLUSIVE ESCREVER PEQUENOS TEXTOS  
EX: A TRAJETÓRIA DE JUDA E OUTROS.

Depois de realizar esse levantamento quantitativo, respondam abaixo quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para estimular aprendizagem de seus alfabetizandos de acordo com cada estágio.

1. Em relação aos alunos que não sabiam ler nem escrever, qual foi o procedimento pedagógico que você utilizou para solucionar esta situação?

PRIMEIRAMENTE PARTI PARA QUE TODOS CONHECEM AS VOGAIS E AS CONSOANTES DE NOSSO ALFABETO BRASILEIRO. APÓS FUI PEGANDO CONSOANTES E FAZENDO A JUNÇÃO COM OUTRAS LETRAS PARA FORMAR PALAVRAS

2. Em relação aos alfabetizandos que sabiam desenhar o nome, quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para solucionar esta situação?

- SABER COM QUANTAS LETRAS ERA COMPOSTO O NOME DE CADA PESSOA
- TESTINGUIR: VOGAIS E CONSOANTES
- UTILIZEI TAMBÉM O BINGO COM AS PRÓPRIAS LETRAS DO ALFABETO
- FORMAÇÃO DE PALAVRA COM DUAS E DE UMA SÍLABA.

3. Em relação aos alunos que já sabiam ler algumas palavras, placas e as letras do alfabeto, quais foram os procedimentos que você utilizou para solucionar esta situação?

- FOI UTILIZADO A PRODUÇÃO DE TEXTOS
- TAMBÉM PRATICAMOS BASTANTE A LEITURA NA SALA DE AULA
- SEMPRE PEDIA QUE OS FIZESSEM CÓPIAS DAS CASTILHAS EM CASA
- HOUVE MUITAS PALAVRAS DE MOTIVAÇÕES TANTO PARA A TURMA DO ESTÁGIO C, COMO PARA O ESTÁGIO A E B, SOBRE A IMPORTÂNCIA LEITURA E DA ESCRITA NO COTIDIANO ET

Comente as principais dificuldades que você enquanto monitor alfabetizador encontrou para desenvolver as suas atividades pedagógicas nos assentamentos.

LOGO QUE INICIEI AS AULAS, NÃO TINHA LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO. ENTÃO TIVE QUE RECORRER À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JACUNDÁ, NA QUAL CONSEGUI 20 LIVROS. FOI A PARTIR DAÍ QUE FACILITOU-ME MAIS O DESENVOLVA DA ALFABETIZAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO NA REFORMA AGRÁRIA-  
PRONERA/SUDESTE DO PARÁ

RELATORIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA 1ª ETAPA DO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ( abril, maio e junho).

Abaixo apresentamos algumas questões sobre a situação do processo de alfabetização na 1ª etapa da alfabetização de forma numérica.

A) DADOS DA SITUAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. O PRONERA chama de estágio A, os alunos matriculados na alfabetização que não sabiam ler nem escrever. Quantos alunos que estão cursando a alfabetização não sabiam ler nem escrever e nunca haviam freqüentado um curso de alfabetização?

Resposta:

1

2. O PRONERA chama de estágio B os alunos alfabetizando que sabem desenhar o nome. Quantos alunos alfabetizando da sua turma sabiam desenhar o nome quando iniciaram o curso de alfabetização?

Resposta:

10

3. O PRONERA chama de estágio C os alunos alfabetizando que além de saber escrever o nome sabem ler alguma palavra, ler placas, poucas palavras ou sabiam as letras do alfabeto. Quantos alunos da sua turma no início da alfabetização já sabiam ler algumas palavras, as letras do alfabeto, ler placas?

Resposta:

9

B) DADOS DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. Os alfabetizando que estavam no estágio A, isto é, não sabem ler nem escrever, de que forma estão atualmente?

Resposta:

Está escrevendo seu nome quase certo e também lendo algumas palavras.

2. Os alfabetizando que estavam no estágio B, isto é, não sabiam desenhar o nome, de que forma estão atualmente?

Resposta:

estão lendo algumas palavras e conhecem todas as letras do alfabeto

3. Os alfabetizando que estavam no estágio C, isto é, além de saber escrever o nome, ler placas, algumas palavras e as letras do alfabeto, de que forma estão atualmente?

Resposta:

estão lendo bem mas, estão com muita dificuldade em escrever palavras com acentos

Depois de realizar esse levantamento quantitativo, respondam abaixo quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para estimular aprendizagem de seus alfabetizandos de acordo com cada estágio.

1. Em relação aos alunos que não sabiam ler nem escrever, qual foi o procedimento pedagógico que você utilizou para solucionar esta situação?

Ensinei as letras do alfabeto e estou ajudando a formar palavras com elas.

2. Em relação aos alfabetizandos que sabiam desenhar o nome, quais foram os procedimentos pedagógicos que você utilizou para solucionar esta situação?

Pedia que eles escrevessem seu nome e quando escreviam erradas eu escrevia certo e pedia para fazerem uma comparação e descobrirem onde estava o erro.

3. Em relação aos alunos que já sabiam ler algumas palavras, placas e as letras do alfabeto, quais foram os procedimentos que você utilizou para solucionar esta situação?

Escrevia palavras com emprego de duas letras com nh, lh. etc. e pedia que eles formassem outras iguais.

Comente as principais dificuldades que você enquanto monitor alfabetizador encontrou para desenvolver as suas atividades pedagógicas nos assentamentos.

As principais dificuldades foram as presenças dos alunos, pois nas calhutas faltavam muito por isso quando acabou as calhutas

Tive que passar uma revisão de todos os conteúdos já estudados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO NA REFORMA AGRÁRIA-  
PRONERA/SUDESTE DO PARÁ

RELATORIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA 1ª ETAPA DO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ( abril, maio e junho).

Abaixo apresentamos algumas questões sobre a situação do processo de alfabetização na 1ª etapa da alfabetização de forma numérica.

A) DADOS DA SITUAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. O PRONERA chama de estágio A, os alunos matriculados na alfabetização que não sabiam ler nem escrever. Quantos alunos que estão cursando a alfabetização não sabiam ler nem escrever e nunca haviam freqüentado um curso de alfabetização?

Resposta: Só um não sabia ler, nem escrever e nunca tinha frequentado escola.

2. O PRONERA chama de estágio B os alunos alfabetizando que sabem desenhar o nome. Quantos alunos alfabetizando da sua turma sabiam desenhar o nome quando iniciaram o curso de alfabetização?

Resposta: Onze alunos sabiam desenhar ou melhor desenhar o nome

3. O PRONERA chama de estágio C os alunos alfabetizando que além de saber escrever o nome sabem ler alguma palavra, ler placas, poucas palavras ou sabiam as letras do alfabeto. Quantos alunos da sua turma no início da alfabetização já sabiam ler algumas palavras, as letras do alfabeto, ler placas?

Resposta: Os onze já conheciam o alfabeto e ler pequenas palavras

B) DADOS DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

1. Os alfabetizando que estavam no estágio A, isto é, não sabem ler nem escrever, de que forma estão atualmente?

Resposta: Já está conhecendo o alfabeto e lendo e escrevendo, o alfabeto completo, e já começando a desenhar o nome

2. Os alfabetizando que estavam no estágio B, isto é, não sabiam desenhar o nome, de que forma estão atualmente?

Resposta: Todos já sabiam desenhar o nome, mais usam a letra bastão, hoje já escrevem com letra cursiva

3. Os alfabetizando que estavam no estágio C, isto é, além de saber escrever o nome, ler placas, algumas palavras e as letras do alfabeto, de que forma estão atualmente?

Resposta: Hoje já têm trissílabas e polissílabas fazem leitura de pequenas frases, e também já sabem formar palavras.

21-03-00

1ª aula sem 19 de

Junio as 18:00h.

Saida as 21:00h.

Conteúdos os próprios.

Atividades a apresentar  
sões e a teoria  
inicial oral de ca-  
ron. Em seguida  
pedir que cada um  
escrevesse o seu  
ome em uma fol-  
ha de papel q.  
entregues a eles.  
16 cobriram as  
ver com dificuldades  
e 3 não sabem que

07-04-00

Aula com 19 alunos

Entrada: 19:00h.

Saída: 21:00h.

Avaliação oral

Onde todos falaram e que estavam aceitando as aulas, de forma mais de vez com os outros, o que precisava melhorar e o que estava bom

Conclusão

Até o momento tudo estava sendo posit

27-04-00

27-04-00

Entrada com 18 alunos

Quela com 18 alunos

Entrada: 19:00h.

Entrada: 19:00h.

Saida: 21:00h.

Saida: 21:00h.

Compreensão de leitura

19:00h.

Compreensão: adição e  
subtração.

Atividade: representação

de problemas com gruas

Atividade: representação  
com gruas e problemas  
com gruas.

Atividade: problemas com gruas

produtos que estão e  
vendendo.

Atividade: problemas com gruas

Não teve dificuldade  
de assimilar.

08-05-00

Aula com 20 alunos

Entrada: 19:00h.

Saída: 21:30h.

Por causa de um pite  
frio na estrada perto  
Nila, o motorista do Da  
disse que era obrigação  
Povo de esperar a fim  
de diminuir o e começar.  
um debate, série mais  
por construção.

dificuldade: Em chegar  
a uma conclusão.

00:30-01

Novela 21:00-21:30

19:00-21:00

19:00-21:00

Novela 21:00-21:30

Novela 21:00-21:30

Novela 21:00-21:30

Novela 21:00-21:30

15-05-00

Quela sem 19 alunos

Entrada 19:00h.

Saida: 22:00h.

Festinha preparada p  
próprios alunos e e  
a minha ajuda e  
comemoração de di  
das mães.

25-05-00

Aula de Espiritismo

19:00h

19:20h

conferência sobre a  
história nos espíritos

reflexões sobre a  
história dos espíritos  
e o que se perde desta

espíritos

25-05-00

Aula com 20 alu

Entrada: 18:00h.

Saída: 21:20h.

Palestra sobre pres-  
enças, especialmente a  
móveis e serviços,  
que ganha presença  
e o que se perde desta

Até aqui espero ter ali-  
cado o mesmo objeto

Maria de Espírito. Sa-  
da Saura Ribeiro.

UNIFESSPA BIBLIOTECA BJST	
Class:	374
Cutter:	C672 e
Acervo:	210523
Registro:	105958 Ex. 1

COELHO, Cristiane de Sousa; FRAZÃO, Marcos André Souza.  
Educação de Jovens e Adultos, numa Perspectiva Sócio-  
Histórica de Currículo: A Experiência do PRONERA/2000 no  
Sudeste do Pará. (por) Cristiane S. Coelho; Marcos André S.  
Frazão. Marabá, 2002. 168.p

1. Educação, EJA, Currículo, Dialética, PRONERA