

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

ENSINO MÉDIO EM DEBATE

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

**ENSINO
MÉDIO
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Jorge Madeira Nogueira
: Lourdes Maria Bandeira
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Sérgio Antônio Andrade de Freitas
: Verônica Moreira Amado
: Rita de Cássia de Almeida Castro
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

ENSINO MÉDIO EM DEBATE

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

	Equipe editorial
Coordenador de produção editorial	Percio Sávio Romualdo da Silva
Preparação e revisão	Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa	Wladimir de Andrade Oliveira
	<i>Copyright</i> © 2016 by Editora Universidade de Brasília
	Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK, 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF Telefone: (61) 3035-4200 Site: www.editora.unb.br E-mail: contatoeditora@unb.br
	Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 **Ensino Médio em debate : currículo, avaliação e formação integral / Wivian Weller e Ricardo Gauche, [organizadores]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2017.**
 284 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1201-4.

1. Ensino Médio – Avaliação. 2. Ensino Médio – Currículo.
 3. Formação de professores. I. Weller, Wivian (org.). II.
 Gauche, Ricardo (org.).

CDU 373.5

SUMÁRIO

Introdução...7

*Wivian Weller, Cássio Costa Laranjeiras, Maria Helena Silva Carneiro
e Ricardo Gauche*

PARTE I: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Capítulo 1. Por um currículo sem fundamentos...25

Alice Casimiro Lopes

Capítulo 2. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal...57

Lívia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva

Capítulo 3. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio...95

Mara Regina Lemes de Sordi e Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

PARTE II: ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Capítulo 4. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo...119

Maria Luiza Monteiro Sales Corôa

Capítulo 5. Currículo integrado voltado à formação humana integral no ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática...135

Iole de Freitas Druck

Capítulo 6. Diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica no ensino médio...167

Martha Marandino e Daniela Lopes Scarpa

Capítulo 7. Reinventando a sala de aula de Matemática...201

Marcelo de Carvalho Borba, Hannah Dora Garcia

Lacerda e Nilton Silveira Domingues

Capítulo 8. As Ciências da Natureza na convergência de uma formação integral no ensino médio...239

Cássio Costa Laranjeiras

Capítulo 9. Ser professor(a) de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: refletindo sobre o ensino médio...261

Dione Lucchesi de Carvalho

SOBRE OS AUTORES...277

PARTE II:

ÁREAS DE CONHECIMENTO E PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

CAPÍTULO 9

SER PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLETINDO SOBRE O ENSINO MÉDIO

Dione Lucchesi de Carvalho

Notas introdutórias

Em geral as pesquisas acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são desenvolvidas por pessoas que atuam nessa área e, refletindo sobre sua prática profissional, levantam questões que se constituem em questionamentos profícuos para teses e dissertações. Comigo podemos dizer que ocorreu o contrário: a partir de uma temática que estava investigando, senti-me motivada a dar aulas de Matemática em EJA. Por circunstâncias da vaga oferecida, fui trabalhar com ensino médio, o que possibilitou ampliar meu olhar sobre as aulas nas quais estava constituindo o trabalho de campo de doutorado sobre os anos iniciais do ensino fundamental. Chamarei a escola da pesquisa de doutorado de Escola A e a escola na qual eu era responsável pelas aulas de Matemática de Escola B.

Chegara ao doutorado levando questões relativas à interação entre o conhecimento matemático escolar e aquele constituído em outros con-

textos. Tais contextos são determinantes para a construção do conhecimento aprendido, que não é transferível, pois é de outra natureza, como destaca Lave (1989). Se o conhecimento constituído em contextos não escolares pode ser ignorado em aulas de Matemática do ensino chamado regular, constitui-se em empecilho para a aprendizagem em EJA, em que o aluno deve abandonar uma parte de sua cultura. Como promover a interação entre esses conhecimentos? Essa temática será o alinhavo da narrativa que constituirá este texto.

Na Escola A, o trabalho dos professores era baseado nas ideias de Paulo Freire, e os estudos que eu realizava caminhavam em outra direção. Não se pode dizer que eram caminhos opostos; talvez fossem paralelos, mas não convergentes. Parecia que a Matemática escolar ou seguia um caminho abstrato de treinamento ou atrelava-se a uma problemática contextualizada com outra lógica de validação. Cabia ao educador valorizar o conhecimento constituído “na rua” e explicitar a Matemática escolar à qual o aluno de EJA deveria submeter-se. Seria o preço da escolarização. Os alunos que tinham sucesso eram os inteligentes e aos outros restava serem treinados como o eram nas atividades profissionais. Os alunos da EJA brasileira pareciam não ser contemplados na Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2001, por exemplo) e eu não estava conseguindo introduzir as questões epistemológicas nas buscas pedagógicas que fazia em conjunto com outros colegas.

Como dar acesso aos alunos de EJA à Matemática escolar abstrata de modo que pudessem continuar se escolarizando? Uma observação de Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 1990, p. 183) causou-me desconforto na professora, pois eu não desejava ser elitista de nenhuma das duas maneiras citadas. O livro é escrito em forma de diálogo entre os autores

e, em uma de suas falas, o educador brasileiro distingue duas formas de elitismo. Uma das formas “é impor-lhes [aos alunos] nossa linguagem como única linguagem válida”. Essa forma de elitismo parecia que eu evitava, pois há muito tempo não considerava a Matemática como perfeita, acessível a poucos, cuja linguagem devia ser imposta aos alunos.

Mas... a segunda forma de ser elitista, aquela que consiste em “fazer uma caricatura de nossa própria fala”, empobrecer nossa própria fala, tornarmo-nos “*simplistas* em vez de nos tornarmos realmente *simples*” (FREIRE; SHOR, 1990, p. 183, grifo dos autores), se fazia de alguma forma presente. Caricaturar a fala popular, o que é, no mínimo, desrespeitoso “significa que você parte do princípio de que eles são inferiores a *você*”, age como se os alunos fossem incapazes de compreender as ideias abstratas (FREIRE; SHOR, 1990, p. 183, grifo dos autores). “Temos que ser simples”, e ser “simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade”, de forma “que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa” (FREIRE; SHOR, 1990, p. 183). Meu sentimento era de que não tinha competência profissional para evitar essa forma de elitismo.

A interlocução que estava estabelecendo nos estudos de doutorado com os autores soviéticos não ajudava a elaborar a questão do elitismo e levantava outra questão: será que os resultados de Vygotsky e de Luria foram causados pelo letramento, pela escolarização ou pelas novas instituições sociais a que as pessoas foram expostas ao participarem da Revolução Russa? Como já mencionei em texto anterior, algumas pesquisas vinham indicando a existência de um paradoxo:

[...] se, por um lado, tais estudos parecem indicar que o pensamento das pessoas provenientes de culturas modernas parece estar muito mais conectado com a ciência europeia do que se tem assumido; por outro lado, em sua natureza, este mesmo pensamento parece muito menos científico do que se supunha. (CARVALHO, 1995, p. 16).

Mas explicações apropriadas sobre o pensamento do aluno adulto não indicam, obrigatoriamente, propostas de ensino e aprendizagem para a EJA. Além do paradoxo mencionado no parágrafo anterior, há, na sala de aula, as relações de poder constituídas fora da escola, como a maior valorização das atividades masculinas e, como consequência, do conhecimento matemático constituído no contexto não escolar. E, por mais que a escola se constitua em um ambiente estranho para esses alunos, demonstração de conhecimento matemático valorizado é sinônimo de inteligência (CARVALHO, 1995).

Ser professor(a) de Matemática na EJA

O encantamento em ser professor(a) na EJA parece contagiante. Na escola B, me reunia com colegas para planejar as aulas a partir das questões que invadiam a escola. Essas questões do conhecimento matemático, por vezes, eram vistas como irrelevantes para a formação do aluno como cidadão. Por exemplo, na época do plebiscito para escolher um sistema de governo, como explicar “sistemas de governo” se o *slogan* do partido monárquico era “Vote no rei?” Mais uma vez a solução pedagógica assumida era constituída na reflexão conjunta dos professores.

Alguns autores contribuíam com essas reflexões. Entre outros, destacamos Kuenzer (2000), que nos traz a relação entre educação e trabalho na sociedade atual, que funciona no regime de acumulação flexível. Conceitua tal funcionamento como apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, demandando, portanto, novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos. Ou seja, se o pensamento matemático não é imediatamente relevante para a cidadania, o é para continuar escolarizando-se em uma sociedade em que, atualmente, a escolarização é fundamental.

Kuenzer (2000) destaca a constante mudança nessas relações e, nesse processo, o paradoxo do mercado que exclui a força de trabalho formal para incluí-la por diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas. O sistema de educação e formação profissional, por sua vez, inclui para excluir ao longo do processo, pela expulsão ou precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.

Aulas de Matemática no ensino médio da EJA

As questões levantadas no parágrafo anterior tomam concretude quando buscamos compreender a escolarização no ensino médio da EJA. Aos poucos, as preocupações sociológicas, paradoxais, foram ganhando espaço de interlocução nas pesquisas desenvolvidas por mim ou pelos meus orientandos. As atividades de campo das investigações têm adquirido um caráter de transformação da prática das aulas de Matemática, buscando a formação do cidadão crítico e, ao mesmo tempo, favorecendo que o aluno de EJA continue a escolarizar-se. Trouxe para este texto atividades do trabalho de campo de três dissertações que foram

desenvolvidas em aulas de Matemática de EJA. O critério de escolha foi a natureza do conhecimento matemático abordado em cada pesquisa, constituindo-se em ideias para inspirar um trabalho de sala de aula planejado coletivamente pelos professores de EJA, talvez não só os de Matemática. O trabalho de campo das pesquisas foi desenvolvido pelos autores das dissertações, constituindo-se em investigação da própria prática. Lendo as dissertações, é possível perceber o compromisso com a EJA e o encantamento com os alunos jovens e adultos.

Para uma primeira discussão, analisarei a proposta desenvolvida por José Eduardo Silva (2008), que se constitui na problematização de três situações de contexto não escolar. Uma situação referia-se a uma reportagem de jornal que apresentava números distintos para a quantidade de pessoas presentes em uma comemoração de 1º de maio, um informado pelos organizadores e outro pela Polícia Militar (PM). A questão interpeladora era: qual das contagens mencionadas na reportagem se aproxima mais da realidade: o número de 1,5 milhão de pessoas, divulgado pela organização, ou 1 milhão de pessoas estimadas pela PM? O aluno deveria responder e explicar sua resposta. Outra situação abordada por Silva (2008) se referia à comparação de duas plantas baixas, com verificação da compatibilidade de cada uma com um terreno disponível e avaliação de qual delas era a maior. Diferentemente das outras situações, a questão deflagradora dessa atividade foi enunciada por um aluno: “Professor, a inflação que aparece no jornal é verdadeira?” Essa indagação levou os alunos investigarem o cálculo do INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) e situar sua faixa de renda na distribuição apresentada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Parece haver consenso de que as situações problematizadas por Silva (2008) se consti-

tuem em formativas para o cidadão, além de utilizarem textos de diversas mídias: texto de jornal e tabelas de institutos de pesquisa. Além disso, os conteúdos matemáticos abordados foram bem diversificados.

Muitos educadores de jovens e adultos desenvolvem projetos com seus alunos. O segundo exemplo está relacionado ao projeto que Keli Cristina Conti desenvolveu em sua pesquisa de mestrado (CONTI, 2009), com o tema “gravidez”, e foi desdobrado em cinco fases (quadro 1):

Quadro 1: Fases de projeto sobre o tema “gravidez”, desenvolvido com jovens e adultos

1 ^a	Definição do tema	Esta fase compreendeu a definição do tema “gravidez” e dos enfoques que seriam trabalhados em cada grupo, a saber: métodos anticoncepcionais, gravidez na adolescência, tipos de parto, HIV e gravidez, infertilidade, aborto.
2 ^a	Planejamento das ações	Ações planejadas e executadas: aprofundamento de informações sobre cada um dos enfoques do tema; elaboração de questões a partir desses enfoques para a construção de um questionário; definição das amostras, dependendo do enfoque; e revisão da redação dos questionários. O aprofundamento de informações sobre o tema foi realizado com a leitura de bibliografia a respeito e em uma roda de conversa coordenada por uma enfermeira. A revisão da redação do questionário foi feita com a colaboração do professor de português.
3 ^a	Realização das ações	Foram realizadas as seguintes ações: entrega e coleta dos questionários; e tabulação dos dados obtidos para cada enfoque do tema.
4 ^a	Elaboração das análises e das conclusões	Procedeu-se então à análise dos dados obtidos para cada enfoque do tema e à interpretação dos dados obtidos também para cada enfoque.
5 ^a	Divulgação e comunicação dos resultados	A divulgação dos resultados foi realizada por meio de pôsteres que foram expostos e apresentados oralmente para a escola toda.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Conti (2009).

O trabalho com projetos apresenta uma série de aspectos no que se refere à formação cidadã do aluno jovem e adulto na perspectiva dos letramentos destacados por Rojo (2009). Parece que o conhecimento matemático, escolar ou não, se torna um aspecto secundário e as avaliações em larga escala passam ao largo das habilidades trabalhadas com os alunos. Além disso, o trabalho interdisciplinar exige uma dedicação do professor que propõe o projeto que dificilmente cabe em sua apertada agenda profissional. Permanece a necessidade de uma estrutura escolar que muitas vezes o gestor não consegue ou não tem tempo para liderar.

O terceiro tipo de atividades que desejamos discutir são as exploratório-investigativas. Tomaremos como referência as elaboradas e desenvolvidas por Adriana Aparecida Gomes (2007) em sua pesquisa de mestrado. Trouxemos as investigações em um quadro (quadro 2), pois a redação e a ordem dos enunciados tomam importância para caracterizar que não se trata de exercícios tradicionais e mecânicos da Matemática escolar. Convidam-se os alunos à atividade matemática, a atuar como um “matemático profissional”, como destaca a autora.

Quadro 2: Atividades exploratório-investigativas em Matemática

Investiguem o triângulo de Pascal a seguir:

$$\begin{array}{c} 1 \\ 1 \ 1 \\ 1 \ 2 \ 1 \\ 1 \ 3 \ 3 \ 1 \\ 1 \ 4 \ 6 \ 4 \ 1 \\ 1 \ 5 \ 10 \ 10 \ 5 \ 1 \end{array}$$

O número 729 pode ser escrito como uma potência de base 3. Para verificar isso, basta elaborar uma tabela com as sucessivas potências de 3:

$$\begin{array}{l} 3^2 = 9 \\ 3^3 = 27 \\ 3^4 = 81 \\ 3^5 = 243 \\ 3^6 = 729 \end{array}$$

Agora tente fazer o mesmo com uma potência de base 2:

$$\begin{array}{l} 64 = \\ 128 = \\ 200 = \\ 256 = \\ 1000 = \end{array}$$

Que conjecturas ou hipóteses podem ser feitas acerca dos números que podem ser escritos como potências de base 2? E como de base 3?

Calcule:

$$\begin{array}{l} 2^3 - 2 = \\ 3^3 - 3 = \\ 4^3 - 4 = \\ 5^3 - 5 = \\ 6^3 - 6 = \\ 7^3 - 7 = \end{array}$$

Atividades como as do quadro são as que despertam mais discussões no desenvolvimento de currículos para o ensino médio de EJA. Os próprios alunos têm questionado o trabalho com atividades exploratório-investigativas. Afasta-se muito da concepção que eles têm de Matemática escolar, mesmo abordando temas dos quais eles já ouviram falar ou que encontraram em livros didáticos – como potência, triângulo, etc. O que lhes é solicitado exige um pensamento matemático que eles nunca mobilizariam. O prazer de sentirem-se competentes na escola ao desenvolverem atividades matemáticas pareceria “pouco” na negociação do esforço depois de um dia de trabalho em atividades mecânicas nem sempre bem pagas...

Aportes teóricos para o desenvolvimento curricular

Qual aporte teórico daria sustentação para um desenvolvimento curricular que incluísse os três tipos de atividades? Permanecia um atrelamento das ideias de Paulo Freire à alfabetização, portanto não cabia uma interlocução direta com o ensino e a aprendizagem das Matemáticas na EJA – no plural, supondo a existência de, pelo menos, a escolar e a das práticas sociais não escolares.

Preparando um curso de pós-graduação, aprofundei as ideias de letramento tendo como texto básico o livro organizado pelas peruanas Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia e Patricia Ames (2004). Foi a interlocução teórico-metodológica que buscava. As pesquisas das quais participei – inclusive como orientadora – buscaram assumir uma perspectiva etnográfica de letramento partindo do pressuposto de que são requeridos estudos detalhados e profundos das práticas reais em diferentes cenários culturais. Essa busca se explica pela necessidade de modelos teóricos audazes que

reconheçam o papel central das relações de poder nas práticas letradas: “o letramento não é o mesmo em todos os contextos, existem diferentes letramentos [...] os letramentos são configurações coerentes de práticas letradas” (ZAVALA, NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 116, tradução nossa). Não se trata apenas de desenvolver estudos etnográficos, mas trabalhar numa perspectiva da etnografia crítica, ou seja, dando voz a sujeitos que, por razões ideológicas, não são chamados a manifestar-se, não lhes é dado espaço para manifestar sua cultura.

Há, entretanto, certa polissemia em torno do termo “letramento”. Não pretendo eliminá-la, mas esclarecer as reflexões realizadas a partir do estudo de textos a esse respeito. Em geral, a utilização de um termo para referência de um construto criado por uma necessidade teórico-metodológica não se dá via sentido dicionarizado. Particularmente no que se refere a letramento, as definições de dicionário são insuficientes, pois se baseiam em uma concepção clássica de cultura, aproximando-se da ideia de erudição. Devemos encarar como complementares os diversos sentidos nos quais o termo foi utilizado nos diferentes momentos históricos, e não supor uma substituição linear de um pelo outro. O termo “letramento” foi associado, nos censos de 1940 e 1950, à alfabetização. No primeiro caso a maneira de avaliar envolvia verificar se a pessoa sabia assinar o próprio nome; dez anos depois, esse critério foi ampliado para a exigência de escrever um bilhete simples; não obedecendo esses requisitos, a pessoa era considerada analfabeta. Mesmo no que se refere à leitura e à escrita, na sociedade atual, “ser alfabetizado” é muito mais que saber escrever um bilhete simples e, nas pesquisas relativas ao Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) na primeira década do século XXI, se cunhou o termo “letramento”. Esse termo já era bastante disseminado

no ambiente acadêmico brasileiro com o sentido de compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.

Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) desenvolvem as ideias de letramento em duas dimensões:

- *A dimensão autônoma*, que considera os aspectos técnicos do letramento, independentemente do contexto social, cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivam de seu caráter intrínseco. São os letramentos trabalhados na escola.
- *A dimensão ideológica*, a qual se justifica tendo em vista que as práticas letradas começaram a ser tratadas como intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e a variedade de práticas culturais passaram a ser associadas à leitura, à escrita e ao exercício matemático e estatístico em contextos diferentes; essas práticas nem sempre são escolares.

Quando privilegiamos a dimensão ideológica, não se trata de negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura, da escrita e do exercício matemático e estatístico, mas de entender essas habilidades como encapsuladas em totalidades culturais e dentro da estruturas de poder. Nesse sentido é que a dimensão ideológica inclui, não exclui o trabalho, privilegiando a dimensão autônoma.

As discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento fazem uma interlocução profícua com as ideias de Paulo Freire, pois uma pessoa pode ser considerada letrada se dispõe de habilidades – de ler e de escrever,

de contar, de realizar levantamentos estatísticos – para atingir objetivos tais como: informar ou informar-se; interagir com os outros; imergir no imaginário e no estético; ampliar conhecimentos; seduzir; induzir; divertir-se; orientar-se; proporcionar apoio à memória; exercer catarse, etc.

A ideia de letramento está sendo desenvolvida em um campo teórico para o qual contribuem diversas disciplinas das Ciências Humanas: a Sociologia, a História, a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, os Estudos Literários e a Cibernética, para citar algumas. Recentemente, no Brasil, vem sendo também apropriado pelo campo pedagógico, no qual ganha novas conotações, passando a ser referência, principalmente, para reflexões sobre práticas de alfabetização e de ensino de línguas (Rojo, 2014). Nessa perspectiva, por vezes, neste texto, utilizaremos o termo no plural: letramentos.

Felizmente, muitos estudos têm contribuído para uma teoria dos letramentos como prática social e recurso coletivo. Uma das sugestões teórico-metodológicas importantes é a pesquisa-ação-participante, principalmente na educação popular. O desenvolvimento desses estudos com forte componente antropológico tem demonstrado que o termo “letrado” pode evitar a dicotomia civilizado/primitivo e torna inadequada a oposição letrado/iletrado.

As consequências vislumbradas em sala de aula de EJA promovem o que Paulo Freire chamou de aprendizagem transformativa, construída sob algumas condições pedagógicas, a saber: criação, em sala de aula, de relações grupais de confiança; utilização de métodos centrados na aprendizagem; predominância de atividades que favorecem a autonomia; instigação à participação e à colaboração na escola; favorecimento da exploração de pontos de vista alternativos nas aulas; e, principalmente, problematizações que favoreçam a reflexão crítica. Em seu trabalho nos

Estados Unidos, Paulo Freire fez sugestões quanto ao desenvolvimento de uma educação radical de qualidade, afirmando sua posição de não recomendar nada sobre métodos ou técnicas e defendendo que é necessário aproximar-se antes das pessoas. Em seguida propõe respeitar as habilidades dessas pessoas de aprender, agir e constituir suas próprias vidas, tendo respeito por suas habilidades e valorizando suas experiências (BROOKFIELD; HOLST, 2011).

O recente contato com o livro dos americanos Stephen Brookfield e John Holst, intitulado *Radicalizing learning: adult education for a just world*, possibilitou retomar as reflexões sobre a célebre frase de Paulo Freire: “lendo a palavra e o mundo”. No livro são mencionados dois projetos do final dos anos 1950, as chamadas “Escolas de Cidadania” em Cuba e na África (*African American Freedom Movement*). Dentre as reflexões provocadas pelos autores americanos, destacam-se também as referentes à educação profissional, que, como era de se esperar, não era considerada como neutra. Paulo Freire ressalta também a impossibilidade de haver um currículo internacional (BROOKFIELD; HOLST, 2011).

Mas, como Paulo Freire teria assinalado, agir sozinho é o melhor caminho para cometer suicídio (BROOKFIELD; HOLST, 2011, p. 51). Seria uma recomendação para formarmos grupos de estudo e atuação, a fim de promovermos uma educação de jovens e adultos para um mundo mais justo?

Considerações finais

Pelos estudos realizados, é possível afirmar que a EJA deve buscar seguir alguns princípios, dentre os quais destacam-se três. Um deles se

refere ao fato de todas as pessoas jovens e adultas terem muitos conhecimentos, possuírem e criarem cultura e levarem muitos recursos aos processos sociais e educativos dos quais participam.

Outro diz respeito à concepção de cultura, que deve ser ampla, o que nos convoca a identificar expressões e produções culturais dos grupos de forma a incorporá-los nos processos socioeducativos.

O terceiro, e talvez o princípio mais importante, é promover o multiculturalismo, ou seja, atitudes de respeito, interesse, valorização, promoção e intercâmbio entre as diversas culturas que existem no país, nos estados e regiões, assim como no interior das comunidades em que trabalhamos, nos bairros urbanos, suburbanos e rurais.

Finalmente, vale ressaltar que o professor tem a possibilidade de desenvolver uma sensibilidade com relação ao aluno jovem e adulto, para que a diversidade cultural presente na sala de aula possa ser um fator de enriquecimento das produções, e não de exclusão e conflito. A aproximação dessas pessoas, ouvindo-as, instigando-as a se expressarem, oralmente ou por escrito, tem relação com o desenvolvimento dessa sensibilidade.

Referências

BROOKFIELD, S. D.; HOLST, J. D. *Radicalizing learning: adult education for a just world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

CARVALHO, D. L. *A interação entre o conhecimento da prática e o escolar*. 1995. 291 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CONTI, K. C. *O papel da Estatística na inclusão de alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades letradas*. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, A. A. M. *Aulas investigativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o movimento de mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s) e profissional(is)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000.

LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. 1. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, J. E. N. *A mobilização de saberes matemáticos pelo aluno de EJA em um ambiente de aprendizagem no ensino médio*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papyrus, 2001.

ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Org.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.