



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E VIEIRA PINTO

*Maria Socorro Lucena Lima
Marteana Ferreira de Lima
Ana Lourdes Lucena de Sousa*

Introdução

A educação de adultos foi e continua sendo um problema cujas proporções relacionam-se com diversas dimensões da reprodução social, envolvendo desde aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais até questões de cunho especificamente didático-pedagógico. A importância da contribuição de Paulo Freire e de Álvaro Vieira Pinto para a discussão desse problema é notória. Especialmente, considerando a análise por eles realizada acerca da relação entre educação e conscientização. A compreensão do homem como ser inconcluso, histórico e em constante processo de formação remete ao caráter também inconcluso, histórico e processual da educação. Nessa perspectiva, a educação não pode ser limitada a uma determinada fase da vida humana, mas constitui um processo cujo desenvolvimento entrelaça-se com a própria existência humana em sua totalidade.

Mantendo uma relação de interdependência com a sociedade, a educação pode assumir diferentes configurações e, inclusive, ser utilizada como instrumento para reprodução da divisão social e manutenção dos privilégios dos dominantes. Essa forma domesticadora e alienante da educação, entretanto, não constitui sua totalidade, pois, por seu caráter contraditório, ela também pode erigir-se em instrumento de transformação social.

Fruto de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, este estudo tem como objetivo central refletir sobre a contri-

buição de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto para a compreensão da avaliação na educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, busca examinar os liames entre educação e reprodução social, explicitando o significado da educação – e, em particular, o papel exercido pela avaliação nesse universo – e sua relação com a conscientização, analisando os conceitos e as categorias relacionadas com esse processo e o seu significado para a formação humana, a partir da articulação de elementos teóricos confluentes no pensamento desses importantes teóricos brasileiros.

A discussão se desenvolve em três momentos: i) a reflexão sobre a relação entre educação e reprodução social; ii) a caracterização das formas de consciência e do processo de conscientização; iii) a explicitação do método de alfabetização de adultos enquanto forma de educação problematizadora e sua relação com a superação da consciência ingênua e, no seu âmbito, o papel exercido pela avaliação.

Educação e Reprodução Social

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.”
(FREIRE, 2003, p.43)

“A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.”
(VIEIRA PINTO, 1993, p.29)

Tomamos como ponto de partida essas duas afirmações porque elas têm em comum o fato de indicarem a interdependência entre o homem e a sociedade e, além disso, fornecerem os elementos iniciais para a discussão que pretendemos efetivar acerca da relação entre educação e reprodução social. A primeira citação lança luz sobre o caráter concreto e situado da



educação, permitindo inferir que só é possível compreendê-la a partir do seu contexto, numa perspectiva histórica. A segunda, por sua vez, explicita o caráter contraditório inerente à dupla função da educação e a necessidade de considerar, no âmbito teórico-prático, as forças que interferem nessa relação e, conseqüentemente, na constituição do seu devir. Em ambas está posta a dependência do conceito de homem para a compreensão da educação e, portanto, para a compreensão da avaliação. Isso nos remete à análise desse conceito.

A elaboração do conceito de homem no pensamento de Freire e, em especial, de Vieira Pinto efetiva-se a partir de uma distinção em relação aos outros animais e aponta a capacidade de adaptar o meio a si, através do trabalho, como uma importante peculiaridade humana. Nesse sentido, afirma Vieira Pinto (idem, p. 70): “Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo (faz a si mesmo homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social.” No processo de auto-formação, o homem transforma o meio, adaptando-o às suas necessidades, produzindo a cultura e a si mesmo como ser social. Portanto, “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 47, grifos no original).

Nesse estar com o mundo, a auto-formação do homem se traduz como um processo contínuo. Por isso, a compreensão – comum a Freire e Vieira Pinto – do homem como ser inconcluso, histórico e em constante processo de formação, remete ao caráter também inconcluso, histórico e processual da educação. Embora, em sentido restrito, a educação refira-se apenas às fases infantil e juvenil do ser humano, seu sentido autêntico, como destaca Vieira Pinto (1993, p. 29), é bem mais amplo e diz respeito “à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. Na sua compreensão, a educação não pode ser limitada a uma determinada fase da vida humana, mas

constitui um processo cujo desenvolvimento entrelaça-se com a própria existência humana em sua totalidade. A educação caracteriza-se, portanto, como um processo contínuo, contraditório, histórico, social, concreto, existencial, cultural e dialético de formação do homem para a sociedade e transformação da sociedade para o homem. Acrescente-se, ainda, que, por seu caráter teleológico e intencional, a educação não é neutra e os fins aos quais se vincula podem constituir o educando em sujeito ou objeto de sua prática.

A função desenvolvida pela educação tem caráter contraditório, uma vez que se realiza, simultaneamente, no sentido de formar os indivíduos de acordo com os interesses da sociedade e de transformar a sociedade a partir das necessidades dos indivíduos. Mantendo uma relação de interdependência com a sociedade, a educação pode assumir diferentes configurações. Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, a educação pode ser edificada como instrumento para reprodução da divisão social e manutenção dos privilégios dos dominantes. Essa forma domesticadora e alienante da educação, entretanto, não constitui sua totalidade, pois, por seu caráter contraditório, ela também pode erigir-se em instrumento de transformação social. Às diferentes configurações da educação correspondem, também, diferentes concepções e práticas avaliativas. Portanto, para entender devidamente a avaliação é necessário compreender a educação como um todo com o qual a avaliação se relaciona num processo de mútua determinação. Entendendo, obviamente, que a forma da educação em sua totalidade exerce uma influência mais ampla sobre a avaliação do que o inverso.

Na compreensão de Vieira Pinto (1993, p. 32), a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, o qual determina, além das possibilidades e condições de cada fase em relação à cultura, também “a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude



do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade” e “proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade”. Dessa forma, nas sociedades divididas, as possibilidades de o indivíduo receber educação institucionalizada – assim como a sua configuração, incluindo-se aqui a forma e a função da avaliação – dependem de fatores vinculados à dinâmica da sociedade como um todo.

A concepção de educação também varia, assumindo, pelo menos, duas formas: a ingênua e a crítica. Conforme Vieira Pinto (1993, p.35),

Na forma elementar, ingênua, a educação é considerada como o procedimento de transformação do não-homem em homem. Na forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores. Daí que a educação seja uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens.

Evidencia-se, na forma ingênua, a perspectiva alienada do conceito de educação, fundada numa compreensão estreita e limitada da educação em sentido restrito, identificada com a prática educacional institucionalizada. Esta assume o papel de transformar o não-homem em homem, partindo da ideia de que apenas o indivíduo “ilustrado” é considerado verdadeiramente homem. Na forma crítica, porém, a educação não se estabelece como uma relação hierárquica entre desiguais, mas uma relação de diálogo entre sujeitos.

Sem negar a importância da comunicação do saber formal, científico etc. realizada pela educação, Vieira Pinto adverte que a finalidade mais importante da educação “é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência” (1993, p. 49, grifos no original). A educação não é, assim, algo pronto que se acrescenta ao homem de fora para dentro, num



processo mecânico. Trata-se de uma efetiva transformação no seu ser, através de um processo dialético cujo principal realizador é o homem, sujeito da prática educacional e não objeto dela.

Nessa mesma linha de argumentação, Freire defende que a educação só tem sentido de autêntico desenvolvimento humano se vincular-se à conscientização e voltar-se à democratização social. Isso significa que à educação cabe possibilitar a transformação do ser do homem que, por sua própria reflexão, compreende o mundo e situa a si mesmo dentro dele e, por compreender-se no mundo e com o mundo, por sua própria ação, pode transformá-lo. As práticas avaliativas variam, dependendo da forma como se configura a educação. E, ao mesmo tempo, o papel que exercem contribui para a definição da prática educacional.

As Formas de Consciência e o Processo de Conscientização

Freire e Vieira Pinto estabelecem a existência de três formas distintas de consciência: a intransitiva, a transitivo-ingênua e a transitivo-crítica.

A consciência intransitiva “representa um quase incompromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações” (FREIRE, 2005, p. 67). E, justamente em consequência disso, acrescenta Freire: “Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas” (idem, p. 67-68). Essa forma de consciência não percebe a realidade em suas determinações objetivas, não percebe os condicionantes das ações efetivadas pelos homens em res-



posta aos desafios que se lhe apresentam. Toda sua energia está voltada às questões meramente vegetativas.

A intransitividade da consciência é superada à medida que as condições econômicas da sociedade permitem uma melhoria nos padrões de vida dos indivíduos, garantindo o atendimento das necessidades básicas da sua existência. Trata-se, portanto, de uma passagem que se realiza automaticamente, articulando-se àquela transformação econômica. No nível da transitividade, a consciência pode configurar-se como ingênua ou crítica. Afirma Freire:

A transitividade ingênua /.../ se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. (FREIRE, 2005, p. 68-69)

Tal consciência, também denominada por Vieira Pinto como consciência alienada, não se sente ligada à sua realidade autêntica e não percebe sua condição na sociedade, sendo, por isso, indiferente à própria realidade ou alheia a ela. Como consequência, esse tipo de consciência “se transporta em pensamento a um mundo que não é o seu, ao qual passa a pertencer, adotando suas atitudes, seu estilo de vida, seus valores, etc.” (VIEIRA PINTO, 1992, p.53). Esse comportamento corresponde ao que Freire (2003) denomina como a estrutura de pensar do oprimido, a qual se caracteriza pela aderência ao opressor, pela atitude fatalista frente à situação de opressão, pela atitude de autodesvalia, pelo medo da liberdade.



Enquanto a passagem da intransitividade à transitividade ingênua transcorre em consequência de uma transformação contextual, basicamente alicerçada nos condicionantes econômico-sociais, a superação da consciência transitiva ingênua e a ascensão à transitividade crítica não se realiza de forma tão simples. Como adverte Freire,

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. /.../ Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. (2005, p. 69)

A educação, configurada de forma crítica e contextualizada, problematizadora, é o caminho à transitividade crítica. Enquanto a consciência ingênua não se sabe condicionada pelas determinações objetivas, a consciência crítica é capaz de autoconsciência, representando a percepção de si mesma e a compreensão dos condicionantes que a influenciam. Essa diferença substancial requer uma transformação radical na forma de pensar e perceber o mundo e a si próprio. Não se trata, portanto, de algo automático ou espontâneo. Dessa forma, podemos definir a conscientização como um processo inacabado e contínuo de distanciamento da consciência ingênua e aproximação da consciência crítica. Como explicita Freire,

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a cons-



cientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (2005, p. 69)

O processo de conscientização – elevação da consciência ingênua à crítica – passa por diferentes níveis formativos e resulta do processo de educação crítica e dialógica. A conscientização exige a percepção de si e dos condicionantes sociais que influenciam essa percepção. Considerando que a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.” Por outro lado, a consciência ingênua, como complementa Vieira Pinto, “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (in FREIRE, 2005, p. 113). À criticidade chega-se por meio da compreensão de si mesmo como sujeito no mundo e com o mundo. Por isso, a consciência crítica só é alcançada mediante uma reflexão sobre o real que permita uma efetiva “leitura do mundo”.

Da Leitura do Mundo à Alfabetização de Adultos: a Relação entre Educação e Conscientização e as Práticas Avaliativas

A alfabetização – indissociável da conscientização – configura-se como um primeiro passo na efetivação de uma elevação da consciência, provocando a transitividade, superando a consciência transitivo-ingênua ao elevá-la à consciência crítica. Apenas no nível de criticidade é possível ao ser humano compreender a realidade a sua volta, sem mitificações, como resultado de um processo histórico do qual ele participa. Justifica-



-se, por isso, a célebre afirmação de Freire: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Mas, como possibilitar a leitura do mundo? Como remetê-la à leitura da palavra? Como alfabetizar? E, principalmente, que práticas avaliativas são necessárias para atender a esses objetivos?

No que se refere a essas questões, encontramos uma mesma linha de raciocínio em Freire e Vieira Pinto. Ambos compreendem a educação de adultos como um encontro entre sujeitos e uma possibilidade de elevação da consciência a níveis mais altos de criticidade. Assim, em relação ao método de alfabetização, o ponto de partida também coincide: trata-se de situar a alfabetização como um passo, uma etapa de um processo bem mais amplo que a inclui. Nessa perspectiva, delinea-se um método que, por ser crítico, visa a “constituir no educando uma consciência crítica de si e de sua realidade, e admite que, como elemento, como parte dessa consciência, surge espontaneamente a compreensão da necessidade de alcançar um plano mais elevado do saber, o plano letrado.” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 98). Portanto, o método crítico de alfabetização de adultos visa provocar uma mudança na consciência do educando, compreendendo a leitura como um dos elementos relacionados a esse processo.

O método de alfabetização de adultos é uma questão central para Vieira Pinto. Na sua explicitação das características fundamentais do método, encontramos os traços essenciais da perspectiva metodológica desenvolvida por Paulo Freire, demonstrando que o pensamento desses dois importantes autores conflui também em relação a esse aspecto específico da educação. Em primeiro lugar, o método deve despertar no adulto “a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 86). Tal consciência gera-se a partir da sua compreensão acerca do mundo onde vive e acerca de sua participação na sociedade e na produção desse mundo: o estar no mundo e com o mundo. Assim, “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” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 99).

Nesse mesmo sentido, Freire (2005) sinaliza a importância da compreensão da cultura – distinguindo-a do mundo natural – como parte da tomada de consciência da realidade. A primeira dimensão a compor o conteúdo da alfabetização seria o conceito antropológico de cultura. Partindo da compreensão da cultura como produto humano, aquilo que o homem acrescenta ao mundo por meio da sua ação, avançar nesse entendimento e alcançar a percepção da cultura como “aquisição sistemática da experiência humana” e, por fim, a necessidade do “aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita” (p.117). Nas palavras de Freire:

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização. (2005, p. 118).

Assentada no fato de que “a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (FREIRE, idem, p. 119), a perspectiva metodológica freiriana propõe a modificação de alguns termos e, o que é mais significativo, o sentido subjacente a eles. Em vez de escola, o ambiente educacional criado por ele é denominado “círculo de cultura” e, de fato, o é à medida que nesse grupo de indivíduos percebem-se sujeitos históricos produtores de cultura e não meros depósitos onde se devem alocar conhe-



cimentos a fim de preencher um vazio. No “círculo de cultura”, o trabalho tem início pela leitura do mundo – processo que se dá mediante a reflexão sobre as situações existenciais apresentadas. A partir dessa reflexão, os participantes compreendem a cultura como sua produção e se percebem sujeitos históricos. A sequência das situações existenciais permite a compreensão das diferentes culturas e o seu pertencimento a uma cultura letrada, o que implica a necessidade da alfabetização.

Na mesma linha de argumentação, em vez do termo aluno, a seu ver, carregado de ideologia e que reporta à idéia de objeto e de submissão passiva, é substituído por “participante do grupo”. Dessa forma, o educando (que também é educador para Freire) sente-se partícipe do grupo e é colocado na posição de sujeito da sua própria aprendizagem. Já o professor torna-se o “coordenador ou animador de debates” – alguém que faz parte do grupo, encaminha e coordena as atividades, mas não imprime seu ritmo nem impõe sua cultura ao grupo. Como assevera Vieira Pinto, “... o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo” (1993, p. 84). Portanto, complementa, “... a ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la” (idem, p. 85).

Elementos Acerca da Especificidade da Avaliação

Nas contribuições de Freire e Vieira Pinto para a educação de adultos, encontramos elementos importantes para discutir a avaliação. Consoante a uma prática educacional articulada com a conscientização, a avaliação volta-se para o processo como um todo, considerando que “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p.94). Nesse sentido,



a avaliação faz parte de todo o processo e, por não ter caráter formal, não assume um papel classificatório ou meritocrático. Trata-se de uma parte da ação educacional em sua totalidade.

Como o método freiriano tem como componente central a necessidade de articular-se como prática para a liberdade, o primeiro passo é reconhecer a cultura dos educandos como ponto de partida para qualquer ação pedagógica. Nesse momento, a avaliação tem uma participação absolutamente necessária. É através dela que esse reconhecimento torna-se possível. Consoante com essa perspectiva, Vieira Pinto afirma que essa prática “Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc.” (1993, p.86). No método de alfabetização proposto por Freire, essa preocupação foi traduzida pelo levantamento do universo temático do grupo, tentando identificar sua cultura, sua visão de mundo, as palavras que mais guardavam significação nesse universo. Desse levantamento, como resultado da avaliação, originam-se os temas e palavras geradoras, além das “situações existenciais” às quais são associados. Assim, “A alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 99, grifos no original).

As situações existenciais são codificadas para permitirem aos educandos percebê-las “de fora”, abstraírem-se da imediaticidade, do cotidiano e fazerem o movimento que vai do empírico ao concreto, pela mediação da análise da situação codificada a qual foi possível ser tomada de forma abstrata. Novamente, a avaliação entra em cena, servindo de ferramenta para o processo de codificação e decodificação. “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A decodificação é a análise crítica da situação codificada.” (FREIRE, 2003, p. 97). A situação existencial concreta é codificada,



representada, para permitir a abstração e a reflexão sobre a própria existência. Disso resulta que “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos.” (idem, p.97).

Compreendendo o educando e o educador como sujeitos do processo educativo, cujo conhecimento relativo e aproximativo do real coloca ambos na condição de conhecedor e desconhecer, a prática educacional se traduz numa relação horizontal e dialógica, em cujo âmbito o educador crítico procura oportunizar ao educando o alcance da consciência crítica, sem lhe impor sua própria consciência. Assim, a avaliação surge como avaliação mútua e permanente da prática. Como o processo de conscientização desenvolve-se de dentro para fora; não resulta da incorporação de uma forma de pensar alheia — caso contrário não seria elevação da consciência e sim a constituição de uma consciência hospedeira, independente do seu teor — a avaliação vai exercer o importante papel de permitir a educandos e educadores, numa relação dialógica e horizontal, conhecer seus progressos e dificuldades.

Resta ressaltar que a avaliação a qual nos reportamos, para ser condizente com uma perspectiva conscientizadora da educação, caracteriza-se como processual, dialógica, ética, buscando elevar a prática educacional e contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos.

Considerações Finais

A avaliação é um componente pedagógico extremamente importante para a prática educacional. As concepções teóricas e as formas de efetivação da avaliação variam conforme as concepções acerca do homem, da educação, do ensino, da aprendizagem e, por fim, dos objetivos propostos para a educação.



Nesse sentido, observamos que, no âmbito da pedagogia freiriana, a avaliação assume uma perspectiva vinculada à conscientização. Assim, torna-se uma prática que não visa à classificação ou ao atendimento de critérios meritocráticos. Consiste, outrossim, numa forma de refletir sobre a prática educacional em sua inteireza, sem limitar-se apenas a uma parte ou dimensão do processo. Dessa forma, erige-se em instrumento de crescimento pessoal e de formação profissional no sentido de efetivar a educação como prática para a liberdade, transformando os educandos em sujeitos do processo também em relação ao processo avaliativo.

Referências

- FREIRE, Paulo. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.



AVALIANDO A MATRIZ CURRICULAR DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ: DISTANCIAMENTO E DELINEAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maria Betânia Gomes da Silva Brito

Maria Jeane Bomfim da Silva

Vagna Brito de Lima

Paula Rejane Lisboa da Rocha

Introdução

Pensar e analisar os processos educativos historicamente construídos no cotidiano da escola pública não é tarefa fácil, pois requer, sobretudo, tecer uma conexão entre a realidade vivida e os instrumentos elaborados no arcabouço do Estado, e que definem a organização da estrutura escolar. O presente texto tem por objetivo apontar questões necessárias ao processo de análise investigativa, abordando alguns pontos de reflexão sobre a redução da carga horária, constante na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maceió/AL e seus impactos na promoção do educando enquanto ser social envolvido na construção do processo ensino-aprendizagem.

Freire (1996, p. 22) esclarece que: “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.” Nesse sentido, buscamos provocar a comunidade escolar para problematizar uma situação real que afeta diretamente toda prática educativa, pontuando que simplesmente a redução da carga horária na matriz curricular não poderá resolver os grandes problemas estruturais da EJA, tendo em vista a amplitude desse processo, que atua com diferentes sujeitos, repletos de saberes e sentidos. Segundo Paiva (2009), esse processo de reordenamento do Estado tem provocado intervenções e buscas por adequar o projeto educacional, ao projeto nacional e inter-