

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**ANAMARIA BASOLI DA SILVA**

**UMA ANÁLISE ACERCA DOS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS  
POR PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA EM LONDRINA.**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**LONDRINA**

**2013**

**ANAMARIA BASOLI DA SILVA**

**UMA ANÁLISE ACERCA DOS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS  
POR PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA EM LONDRINA.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr.<sup>a</sup> *Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha*

**LONDRINA**

**2013**

Folha destinada à inclusão da **Ficha Catalográfica** (elemento obrigatório somente para as dissertações) a ser solicitada ao Departamento de Biblioteca do Campus UTFPR (prazo: 3 dias) e posteriormente impressa no verso da Folha de Rosto (folha anterior).



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Campus Ponta Grossa

Nome da Diretoria  
Nome da Coordenação  
Nome do Curso



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### UMA ANÁLISE ACERCA DOS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA EM LONDRINA.

por  
ANAMARIA BASOLI DA SILVA

Esta Monografia foi apresentado(a) em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos. A candidata foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

\_\_\_\_\_  
*Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha*  
Prof.(a) Orientador(a)

\_\_\_\_\_  
Membro titular

\_\_\_\_\_  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

*Aos que aprendem mesmo em meio a tantas  
diversidades da vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que me sustentou por toda trajetória não só deste trabalho, mas por toda minha vida.

A Professora Dr.<sup>a</sup> *Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha*, pela orientação, pela dedicação, confiança e apoio em todas as etapas do trabalho.

A todos docentes que atuaram no Programa de Especialização em Jovens e Adultos pela colaboração, conhecimento e despertar que transmitiram durante todo o curso.

A todos aqueles que colaboraram com minha pesquisa, e que possibilitaram a validação do questionário, por meio de suas respostas.

Aos amigos e colegas que, de alguma forma, me acompanharam e auxiliaram nessa caminhada.

Ao meu esposo, companheiro em todas as horas.

A minha filha, nossa alegria de todos os dias.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

*“Impossível saber como será o mundo  
amanhã.*

*Será, entretanto, da maneira que os  
professores o fizerem.”*

*(ANTUNES, Celso 2007)*

## RESUMO

SILVA, Anamaria Basoli da. **Uma análise acerca dos recursos didáticos utilizados por professores que atuam na EJA em Londrina- PR. 2013. 53f.** Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2013.

O presente trabalho analisa os recursos didáticos utilizados em turmas de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2013 na cidade de Londrina com o objetivo de ressaltar a importância da diversificação da utilização dos recursos didáticos como forma de atingir os objetivos propostos nesta modalidade de ensino. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo com aplicação de questionário a professores que atuam na rede estadual de ensino. Os resultados apontam que recursos presentes na escola tradicional são os mais frequentes nas salas de EJA, e, ainda que a escola possua outros recursos não são todos que fazem uso destes.

Palavras-chave: Didática. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada.



## **ABSTRACT**

SILVA, Anamaria Basoli da. **Analysis about the using of didactic resources useb by EYA teachers in Londrina- PR. 2013.**53f. Monograph (Especialization in Education of Youngsters and Adults) – Post Graduation Program on Education of Youth and Adults. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2013.

This current paper analyzes the use of didactic resouces in classes to youth and adults, in the year of 2013 at Londrina city aiming to give a highlight to the importance of the use of didactic resouces as a way to achieve the goals set for this modality of teaching. The utilized methodology was a field research applying a survey with state school teachers. The results point that the current resouces in the traditional schooling is the most used by the interviewee, and that even though the school has other kind of resouces not everyone make use of them.

Keywords: Teaching. Youth and Adult Education. Continuing Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Disponibilidade de didáticos para EJA.....	42
Gráfico 02. Utilização de recursos em sala de aula na EJA.....	43
Gráfico 03. Opinião sobre contribuição dos recursos didáticos na assimilação dos conteúdos durante a aula. ....	43
Gráfico 04. Percepção de interesse dos alunos enquanto utiliza diversos recursos.....	44
Gráfico 05. Percepção de preferência dos alunos por algum dos recursos.....	44

## LISTA DE SIGLAS

EJA Educação de Jovens e Adultos  
IM Inteligências Múltiplas

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DIDÁTICA E SUA EVOLUÇÃO.....	14
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	20
4 O QUE É ENSINAR? O QUE É APRENDER?.....	23
5 AVALIAÇÃO .....	27
6 PEDAGOGIA COM MEIOS AUDIOVISUAIS .....	30
7 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO .....	34
8 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	37
9 METODOLOGIA.....	40
10 RESULTADOS .....	42
11 CONCLUSÃO .....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A – Questionário sobre recursos didáticos utilizados por professores que atuam na EJA em Londrina.....	52
APÊNDICE B – Termo de Consentimento.....	53

## 1 INTRODUÇÃO

Durante seis anos tive a oportunidade de atuar em instituições de qualificação profissional, e durante esse período, recebi orientações relacionadas a realização de trabalhos com projetos interdisciplinares. No entanto, ao conhecer a realidade a ser explorada, foi possível constatar que os alunos destes cursos possuíam diferentes formações em relação a sua escolaridade e ainda assim frequentavam a mesma turma.

Diante do exposto, comecei a planejar minhas aulas de modo que pudesse atender as necessidades deste público misto. A partir daí, comecei a testar diversos recursos didáticos em minhas aulas, procurando desenvolver as potencialidades do público ao qual me propus lecionar. Foram utilizados os seguintes recursos: pesquisa em livros, utilização de jornais, revistas, pesquisas na web, elaboração de cartazes, trabalhos em grupo, realização de seminários, situações problema, aulas dialogadas, produções textuais, vídeos, data show e músicas. Observei que poucos colegas compartilhavam da mesma preocupação, utilizando sempre os mesmos recursos e tornando suas aulas previsíveis e pouco atrativas. Surgiu o interesse em pesquisar quais os principais recursos têm sido utilizados pelos professores que trabalham com a EJA na rede estadual de ensino. Vale ressaltar que, sendo este o público que passei a atender nos cursos de qualificação, senti a necessidade, ainda maior, de atentar-me à utilização destes recursos quando se tratava de diferentes faixas etárias escolares atendidas em uma mesma turma.

Ao coordenar as turmas de curso de qualificação profissional inicial em uma instituição de educação profissional em Londrina, observei desinteresse pelas aulas de alguns professores, com isso tomei a iniciativa de utilizar os testes de inteligências múltiplas para traçar o perfil da turma a fim de orientar os professores em recursos didáticos a serem utilizadas em sala de aula. Com a didática alternada para atendimento do perfil da turma, observei que as reclamações diminuíram consideravelmente.

Observa-se algumas pesquisas sobre a utilização e recursos didáticos, como propuseram Espíndola e Moreira, (2006) por meio de um estudo de caso relatando uma experiência didática ao ensinar física com os projetos didáticos

na EJA. Na Química observou-se a importância do uso de recursos didáticos alternativos fazendo abordagem sobre novas metodologias, tema dos pesquisadores Souza;Filho; Cunha;Carvalho e Soares (2011). Thees (2011), analisou a utilização de recursos didáticos por professores de Matemática dos 3º e 4º ciclos na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se nessas pesquisas o direcionamento de algum recurso didático proposto para o ensino de determinada disciplina.

A contribuição da didática na EJA foi discutida por Rampazzo (2011) que salientou que alguns profissionais da educação normalmente ficam restritos à leitura de textos nas aulas, fazer resumo e respostas das questões propostas e como consequência tem-se o desinteresse do educando em sala.

Mello (2012) discutiu a elaboração de material didático para EJA ressaltando contradições na efetivação das propostas pedagógicas, em termos de organização dos conteúdos e métodos de aprendizagem nos materiais de ensino.

Silva (2012) aponta que é preciso analisar a prática à luz das teorias pertinentes a necessidade de todos os participantes da comunidade escolar no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, respeitando as diferenças, valorizando a igualdade de oportunidades, a motivação pelo ensinar e o prazer de aprender.

A presente pesquisa propõe continuar os apontamentos acima citados sem focar um recurso específico em uma disciplina determinada, ou um recurso específico a ser utilizado, mas fazendo uma reflexão sobre as diversas metodologias e recursos empregados considerando as especificidades de cada corrente pedagógica. Foi feito levantamento sobre a evolução da Didática, considerações sobre a Pedagogia Histórico Crítica, o que é ensinar, o que é aprender, a utilização da avaliação como meio de reflexão sobre a própria prática; como também as considerações sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e apresentação das inteligências múltiplas. Por fim são apresentados os resultados obtidos junto aos professores que atuam em EJA observando o que é disponível, e o que é utilizado em sala nesta modalidade.

Com a presente pesquisa procura-se delinear os recursos didáticos disponíveis aos professores da EJA na rede estadual da cidade de Londrina, com o objetivo de elencar os mais utilizados e a percepção dos professores pela preferência dos estudantes. A pesquisa foi aplicada a dez professores que atuam na rede estadual de ensino que ofertam EJA, na cidade de Londrina, no ano de 2013.

A importância deste delineamento se dá em oferecer aos professores e pesquisadores a realidade da atuação pedagógica, juntamente com o levantamento do que está disponível para prática pedagógica, o que pode ser buscado a fim de otimizar o trabalho em sala de aula no sentido de melhorar a qualidade de ensino nesta modalidade, considerando a diversidade encontrada em sala de aula e a necessidade de ser um tempo de aprendizado significativo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 DIDÁTICA E SUA EVOLUÇÃO

Apesar da discussão de como ensinar e como sistematizar o ensino ter sido uma preocupação dos educadores desde que se organizou a relação pedagógica, a Didática é considerada uma teoria do ensino apenas a partir do século XVII:

a história da Didática está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências - como atividade planejada e intencional dedicada à instrução.[...] Na chamada Antiguidade Clássica ( gregos e romanos) e no período medieval também se desenvolvem formas de ação pedagógicas, em escolas, mosteiros, igrejas, universidades. Entretanto, até meados do século XVII não podemos falar de Didática como teoria do ensino, que sistematize o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar (LIBÂNEO, 1994, p. 54- 55).

O pai da Didática, Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comênio, ou Comenius (2002), utiliza este termo para definir a mais nobre atividade de organizar o ensino a fim de permitir a melhora na aprendizagem. A forma de se planejar a aula de maneira que os sujeitos interajam com o objeto de conhecimento constitui o elemento central da Didática. Foi ele o primeiro educador a formular a idéia da difusão dos conhecimentos a todos e criar princípios e regras do ensino. Em meados do século XVII enuncia:

que a proa e a popa da nossa Didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito[...] (COMÊNIO 2002, p.12).

Sobre as idéias de Comênio, Libâneo (1994,p.58) coloca:

Comênio desenvolveu idéias avançadas para a prática educativa nas escolas, numa época em que surgiram novidades no campo da Filosofia e das Ciências e grandes transformações nas técnicas de produção, em contraposição às idéias conservadoras da nobreza e do clero. O sistema de produção capitalista, ainda incipiente, já influenciava a organização da vida social, política e cultural .



Desde o seu nascimento, a Didática esteve relacionada ao processo de ensino:

o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar.[...] Podemos definir *processos de ensino* como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

Durante o período colonial, os jesuítas foram os principais educadores no Brasil. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, já para a elite, o plano de instrução era a *Ratio Studiorum*, que era preocupada com o ensino humanista de cultura geral alheio à realidade colonial.

Os pressupostos didáticos diluídos na *Ratio Studiorum* enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o *estudo privado*, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as *aulas* ministradas de forma expositiva; a *repetição*, visando repetir, decorar e expor em aula; o *desafio*, estimulando a competição; a *disputa*, outro recurso metodológico visto como uma defesa da tese. Os exames eram orais e escritos visando avaliar o aproveitamento do aluno (VEIGA, 2004, p.34).

A Didática era entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando orientar o estudo e o ensino. Segundo Castro e Carvalho (2002), a Didática pode ser também entendida como uma ciência cujo objetivo fundamental seja ocupar-se das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem, como elemento transformador da teoria na prática.

As tendências em Didática são determinadas por momentos históricos em que voga determinada concepção de homem, sua natureza, suas ações e como o conhecimento é produzido e aprendido. Desta forma, não é possível desvincular a prática pedagógica do contexto social da época. Até os anos 1920, a Didática praticada era chamada de Escola Tradicional, na qual o professor era considerado detentor de todo conhecimento e os alunos receptores. Os recursos mais utilizados eram o quadro-negro e giz, tendo sempre o professor como centro das atenções.

Já no período entre 1930 e 1945, a Escola Nova buscou superar os postulados da Escola Tradicional, trazendo assim uma reforma interna na escola. O movimento da Escola Nova, defendia a necessidade de partir dos interesses da crianças, abandonando a visão da criança como um adulto em miniatura, passando a considerá-la capaz de adaptar-se a cada fase de seu desenvolvimento. Foi a fase do aprender fazendo, momento em que os jogos educativos passam a ter um papel importante. O escolanovismo defende os princípios democráticos em uma sociedade dividida em classes, portanto, o ideal de homem era voltado aos pertencentes da classe dominante, como pontua Veiga (2004,p.38):

a característica marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira em seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria.

Sobre o entendimento de didática nesta fase, destaca:

a didática é entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sociopolítico-econômico ( VEIGA, 2004, p.38).

No período entre 1945 e 1960, a diversificação do processo de substituição das importações e a abertura ao capital estrangeiro fez com que a didática também se inspirasse no liberalismo e pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição de conhecimento. Estavam em foco as variáveis do processo de ensino desconsiderando o contexto político social.

De 1960 a 1968, a tendência tecnicista entrava em foco no sistema educacional com o apoio do grupo militar. A didática assume o enfoque teórico numa dimensão denominada tecnicista, e deixa o enfoque humanista centrado no processo interpessoal, para uma dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem. A era industrial faz-se presente na escola e a didática é vista como

uma estratégia objetiva, racional e neutra do processo. O referencial principal do ensino é a fábrica e sobre ela se constroem as práticas educativas e as conceitualizações referentes à educação.

O enfoque do papel da didática com base nos pressupostos da pedagogia tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupações básicas a eficácia do processo de ensino. Essa didática tem como pano de fundo uma perspectiva realmente ingênua da neutralidade científica (VEIGA, 2004, p.40-41).

Na didática tecnicista o professor se torna o mero executor de objetivos instrucionais de estratégias de ensino e de avaliação, sendo desvinculada a teoria da prática, vista como estratégia para o processo ensino aprendizagem.

A partir da década de 1980:

O enfoque da didática, de acordo com os pressupostos de uma pedagogia crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e das técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, ensino-avaliação, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional ao analisar as contradições entre o que é realmente cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores ( VEIGA, 2004, p.44).

Esboçam-se os primeiros estudos em busca de alternativas para a didática, com base nos pressupostos da pedagogia crítica, procurando compreender e analisar a realidade social em que a escola está inserida.

Dos anos 90 até os dias atuais as formas de exclusão social e cultural se ampliam, a globalização vem provocando uma reorganização do trabalho e uma transformação na produção de bens e serviços e isso reflete também no trabalho pedagógico.

Essas medidas impõem novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere ao trabalho pedagógico de modo geral, provocando a construção de novas categorias e práticas pedagógicas. Há necessidade de rever também a prática avaliativa escolar para tornar realidade a organização do processo educativo, hoje submetido às diversas modalidades de avaliação externa coordenada por uma ação centralizada das políticas globalizadas ( VEIGA, 2004, p. 46).

A Didática tornou-se um instrumento para a cooperação entre docente e discente a partir da década de 90, para que realmente ocorra a apropriação dos

processos de ensinar e de aprender. Para isso é relevante o comprometimento de ambos para que o conhecimento realmente aconteça. Luckesi considera que o aluno está imerso em um universo de conceitos e filosofias que norteiam a sociedade e não só a prática pedagógica:

Penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (LUCKESI 1994, p. 30).

Concordando com Castro (2002), no trabalho pedagógico com o aluno a didática trata também do “instrumento que pode favorecer o desenvolvimento de sua inteligência e mais: a construção de sua identidade social e moral, (p. 21) “ Segundo esta autora, o ensino precisa gerar algum tipo de transformação no aprendiz:

A constituição de um corpo de conhecimentos sobre o ensino, que veio a denominar-se Didática, serviu para garantir sua eficiência.[...] o ideal de toda Didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio (CASTRO, 2002, p. 16).

A didática por todo seu percurso na história da educação visa a efetividade e eficácia do ensino e da aprendizagem, para promover transformações na vida do aprendiz. Seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto. Não se restringe a metodologias, porém se utiliza destas e de diferentes recursos para que a aprendizagem aconteça, seja ela no ambiente da educação formal ou até mesmo em ambientes organizacionais, não deixando de ser também ferramenta fundamental na Educação de Jovens e Adultos.

### 3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Considerando o percurso da didática ao longo da história, contempla-se o surgimento da pedagogia histórico crítica nos anos 90. De acordo com Gasparin (2005), a pedagogia histórico-crítica baseia-se no ensino dialético, na qual a relação professor- aluno é o foco do trabalho do professor. Partindo da prática para teoria e retornando para a prática, tem-se o objetivo de oferecer aos alunos possibilidade de aprender criticamente o conhecimento científico e envolver o educando na aprendizagem significativa dos conteúdos. Com isso o professor deve então partir da prática para a teoria, buscar elementos enriquecedores para então aplicá-los a prática de forma que se consiga a aprendizagem significativa e seja então motivado a aprender.

Os conteúdos devem ser propostos de acordo com a demanda social, bem como os conhecimentos científicos devem ser reconstruídos dentro das novas condições de vida humana, atendendo aos novos desafios propostos. O ponto de partida deste novo método passa a ser a realidade social mais ampla, possibilitando apontar um novo agir pedagógico a partir desta leitura crítica da realidade.

Uma forma para motivar os alunos, é partir da prática social ao propor conteúdos curriculares, ou seja, considerando a prática social imediata. Olhar primeiramente para a realidade dos alunos, dos conhecimentos que os alunos já possuem para desenvolver novos conhecimentos.

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conhecimento específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola [...] (GASPARIN 2005, p.19).

Ao enunciar os conteúdos, o professor fará o levantamento dos conhecimentos que seus alunos já possuem, para então verificar o domínio e uso que fazem deste conteúdo na sua prática cotidiana, o que permite ao professor tornar-se companheiro de seus alunos, possibilitando aprendizagem efetiva.

A Prática Social permite averiguar os conteúdos importantes para que sejam construídos juntamente com os alunos, aquilo que os alunos e professores já sabem e o que precisam saber para administrarem bem suas ideias frente à realidade social.

A Problematização consiste na transição entre prática e teoria. Segundo Gasparin (2005), é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações -problema que estimulem seu raciocínio. É o momento em que a prática social é analisada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e exigências de aplicação desse conhecimento, seguida do questionamento dessa realidade e conteúdo.

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2005, p. 37).

A Problematização representa um desafio para professores e alunos, tratando-se de uma nova forma de considerar o conhecimento em suas finalidades sociais, o conteúdo é entendido como uma construção histórica para responder às necessidades humanas.

A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos, de acordo com Gasparin, e nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do mesmo objeto de conhecimento, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. O conjunto de ações é sempre preparado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido (GASPARIN, 2005, p.55).

Neste processo, o conteúdo sistematizado é comparado à visão cotidiana dos alunos a respeito do conteúdo, é o processo de continuidade e ruptura na construção do conhecimento.

A Catarse é a síntese do cotidiano científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a manifestação de um novo conceito adquirido. O aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes é produzida pelos homens de determinado tempo e lugar, com intenções explícitas ou não, atendendo sempre a necessidades socioeconômicas desses mesmos homens. Consiste então em uma visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. É o novo posicionamento do aluno frente ao conteúdo histórico concreto da totalidade.

O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita a partir de necessidades criadas pelo homem. A Prática Social final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros, agora o educando consegue sozinho.

Portanto, da prática inicial parte-se para a teoria retornando a prática final. Cabe ao professor avaliar a sua própria prática para então construir com os alunos o resultado final do trabalho pedagógico. Neste processo, o professor deve também avaliar sua própria prática e se os recursos utilizados em cada conteúdo estão cumprindo o papel de facilitadores da aprendizagem.

Considerando todo aluno um educando, seus conhecimentos prévios são valorizados na construção de novos, motivando-o assim ao seu desenvolvimento. Seja o professor um pedagogo, um administrador, um historiador, físico ou matemático ele deve estar atento a sua prática enquanto educador, respeitando assim os conhecimentos prévios de seus alunos e permitindo-lhes novos patamares de conhecimentos e desenvolvimento pessoal e intelectual.

#### 4 O QUE É ENSINAR? O QUE É APRENDER?

Por se tratar de a relação em sala de aula com o objetivo de ensinar conteúdos, ou fazer com que os alunos aprendam, é necessário pontuar então o que é ensinar e o que é aprender. Ensinar não é a simples transmissão de conteúdos, mas pode ser compreendido como um processo de comunicação no qual existe a intencionalidade de produzir a aprendizagem:

Ora, o processo de ensino poderia ser examinado apenas como especial modalidade do processo de comunicação e informação que tanto destaque vem tendo em nossos dias, não fossem certas peculiaridades relativas tanto a seus propósitos quanto a suas dificuldades específicas [...]. O mesmo instrumento – a televisão – pode servir para transmissão de um noticiário e de uma aula. Nesta última, as informações serão organizadas, sistematizadas, incluirão desenvolvimentos explicativos ou demonstrativos, reunidos com a finalidade expressa de ensinar, ou melhor, com a intenção de produzir aprendizagem (CASTRO, 2002, p. 14).

Nesta comunicação é sempre explícita uma intencionalidade a que se foca o ensino, aconteça ela no ambiente formal de aprendizagem ou não:

A primeira peculiaridade do processo de ensinar, pois, seria sua *intencionalidade*, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender. Não compreende a uma certeza, mas a um esforço. E se refere sempre a quem recebe a comunicação didática. Numa relação interpessoal direta ou em procedimentos de transmissão à distância haverá, forçosamente, alguém a quem se quer ensinar alguma coisa (CASTRO, 2002, p.15).

Portanto, o processo de ensino pode ocorrer de forma sistematizada dentro da escola, como também de forma informal como coloca Rios (2003):

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando o mencionamos como objeto da Didática. Ela se volta para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizando a partir da definição de objetivos, da organização de conteúdos a serem explorados, da proposição de uma avaliação do processo (p. 52).



Ainda de acordo com esta autora, a melhor metodologia é aquela que tem como referência as características do contexto social vivido, como também a vida concreta do educando, e aquilo que se deseja criar, superando limites e ampliando possibilidades. E ainda:

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele (RIOS, 2003, p.137).

Aprender está relacionado ao processo de ensino que é um processo de comunicação, uma tradução de sinais dos quais o aprendiz se apropria durante o processo, tal como descreve Salvador:

O ensino é um processo de comunicação, de diálogo. [...] O vocábulo "ensinar", etimologicamente, significa fazer sinais. Ensinar é, em verdade, fazer sinais adequados e compreensíveis, naturais ou convencionais, pelos quais os conhecimentos, ideais e automatismos são postos em comum (comunicados) à disposição de todos (SALVADOR, 1971, p. 88).

Situando estes sinais no tempo e no espaço, o aprender classifica-se entre os atos vitais psíquicos do ser humano necessários a seu desenvolvimento:

Aprender é, pois um contínuo "situar-se" no tempo e no espaço. Aprender é dinâmica e contínua auto reorganização interna do indivíduo, é reestruturação, é reidentificação paulatina e progressiva em consonância com o meio exterior, a fim de conservar-se. Aprender é atualizar-se e especializar-se (p.86).

A capacidade exclusiva dos seres humanos está sempre relacionada à sua experiência de vida. O ser humano aprende desde que nasce, para sua sobrevivência ele se modifica conforme aprende:

O indivíduo que aprende torna-se diferente. Progride, adquire maior experiência. Só o homem tem capacidade de tornar-se diferente, de mudar, progredindo. Por isso só ele é capaz de aprender (SALVADOR 1971, p.86).

Segundo Abreu e Masetto (1985), para que a aprendizagem realmente aconteça, ela precisa ser significativa e envolver o aprendiz como um todo, e deve ter sentido:

[...] algo que aprendemos só vai modificar nossos valores, nossos motivos, nosso sistema conceitual, nossa auto-estima e, por certo, nosso comportamento, se for de fato aprendido significativamente, se “fizer sentido” para nós ( p.10).

Diante dessa relação, o professor tem seu papel como de facilitador do processo de aprendizagem.

[...] o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura (ABREU E MASSETO, 1985, p.11).

Para isto é necessário que o professor questione quais são os objetivos que pretende que os alunos alcancem, quais são as expectativas dos alunos ao virem para o curso, como envolvê-los, o que é preciso para facilitar seu desenvolvimento na aprendizagem, e ainda:

Ao se dispor a responder a estas perguntas, o professor reconhecerá que toda a realidade humana e social se encontra num contínuo e rápido processo de mudança e transformações, quando não de revoluções, em todos os setores da vida e atividade da comunidade humana, nos seus valores e nos seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Por isso, ao mesmo tempo em que o professor desencadeia o interesse pela pesquisa, indagação e análise de todos os aspectos da vida humana, entenderá também que a aprendizagem, antes de mais nada, exige uma contínua abertura para modificações, tanto por parte do aluno como do próprio professor ( ABREU E MASSETO, 1985 p. 11 e 12).

Com esta afirmação conclui-se que o principal problema da didática então é ter clareza quanto aos objetivos, como fazer com que tais objetivos sejam cumpridos, mesmo que para isto seja necessário fazer alterações no planejamento a fim de que os alunos e também professor aprendam com a situação colocada.

Para isto é preciso que o professor escolha os recursos para ensinar, para facilitar a aprendizagem dos alunos e avaliar sua escolha, tal como coloca Macedo:

Quando prepara sua aula, o professor deve poder escolher os melhores meios ou recursos para ensinar. Para isso, deve poder definir seus objetivos, conhecimentos e, assim, poder calcular o que se ganha ou se perde ao usar esta ou aquela metodologia ou recurso de ensino. Quando está ensinando, ao usar uma estratégia prevista, ele procede bem ou mal, ou seja, é bem sucedido ou mal sucedido. Estratégias de ensino são formas de ação dissociáveis de seus conteúdos de aplicação. Pode-se usar a mesma estratégia em diferentes situações. Procedimentos são formas de ação indissociáveis de seus conteúdos. O 'mesmo' procedimento em uma situação diferente pode não resultar o mesmo. Em ato, um procedimento pode ser a expressão de uma estratégia. Em pensamento, escolher estratégias nos termos aqui analisados, implica procedimentos operatórios simples (classificar, ordenar, identificar, etc.) ou complexos (formular hipóteses, combinar variáveis, antecipar, etc.). Coordenar os dois, estratégias e procedimentos, significa assumir a vida – profissional ou pessoal com liberdade e responsabilidade (MACEDO, 2008, p. 43).

Durante sua prática, o professor precisa avaliar também a comunicação envolvendo os recursos como veículos de comunicação e a eficiência destes no processo de ensino aprendizagem. Se o professor se depara com alunos desinteressados, deveria de pronto mudar sua metodologia a fim de atingir seus objetivos, o que pode trazer não só o cumprimento de objetivos propostos, como também, a motivação em produzir a situação de aprendizagem e ser facilitador envolvendo seus alunos na criação da própria cultura.

Entretanto, só é possível se o professor estiver atento ao processo de ensino aprendizagem, observando os resultados obtidos nas avaliações de seus alunos, não como forma de punição, mas como ferramenta reguladora de sua prática docente.

## 5 AVALIAÇÃO

Ao ter clareza nos objetivos propostos e compreender como se aprende, o professor estará apto a fazer a escolha dos recursos didáticos para que a aprendizagem realmente aconteça, e com isto a avaliação contemplará a aprendizagem realizada. A avaliação destina-se ao diagnóstico e à melhoria no ciclo de vida, ela faz parte do dia-a-dia de todas as pessoas quanto a todo tipo de comportamento emitido pelo ser humano.

Luckesi (2004) vê a avaliação como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. A avaliação tem sentido amplo, deve ver “o todo”, os pontos positivos e negativos, as consequências na auto-imagem, e ser compreendida e executada com razão e sensibilidade. As funções gerais da avaliação são: fornecer bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação de pessoal, ajustar políticas e práticas curriculares. Enquanto que as funções específicas são: facilitar o diagnóstico, melhorar a aprendizagem e o ensino, estabelecer situações individuais de aprendizagem, promover e agrupar alunos.

A avaliação como parte essencial da educação, inserida em meio sócio político cultural, se diferencia no decorrer da evolução das tendências pedagógicas. A avaliação tradicional valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização, neste caso a avaliação é para o professor. Na Escola Nova há valorização dos aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação. A avaliação é para o desenvolvimento do aluno. Na Escola Tecnicista a ênfase é na produtividade do aluno sob a forma de um sistema de avaliação. Aqui avaliar significa medir e atribuir nota. A Pedagogia Crítica preocupa-se com a superação do estágio do senso comum, para a consciência crítica. Parte da relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.

Sabe-se da existência de diferentes tipos de avaliação e de que esta pode e deve cumprir funções distintas e, conseqüentemente, da necessidade de utilizar processos e técnicas de avaliação, igualmente diferenciados, bem como de que a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos proporciona ao

professor informações imprescindíveis para ir ajustando, progressivamente, a ajuda que lhes presta no processo de construção de significados.

Para Coll (1999), a concepção construtivista de aprendizagem propõe que o aluno só aprende na medida em que é capaz de construir significados e de atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem. A proposta curricular da reforma educacional define os resultados esperados da aprendizagem dos alunos em termos de uma série de capacidades de natureza diferente (motoras, cognitivas, afetivas ou de equilíbrio emocional, de relação interpessoal e de atuação e inserção social) que os alunos e alunas devem ir desenvolvendo e/ou aprendendo no decorrer de sua escolaridade em consequência do ensino, isto é, em consequência da influência educativa que seus professores têm sobre eles. Essas capacidades são, precisamente, as apresentadas nos objetivos gerais das sucessivas etapas em que a escolaridade está organizada e dentro delas, nos objetivos gerais das distintas áreas em que se organiza o currículo escolar.

Para LUCKESI (2003), avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a especificar até que ponto eles desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades em consequência do ensino recebido. Trata-se de perguntar até que ponto os procedimentos e instrumentos de avaliação que utilizamos permitem captar efetivamente os progressos realizados por nossos alunos no desenvolvimento e/ou aprendizagem de certas capacidades. Trata-se, em suma, de iniciar um processo de reflexão e análise de nossas práticas de avaliação para potencializar, desenvolver e promover as que podem nos proporcionar uma informação mais confiável, rigorosa e ampla sobre como nossos alunos estão progredindo no desenvolvimento e/ou aprendizagem dos diferentes tipos de capacidades.

Tal como crítica de percursos ressalta:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva política social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planifica produzir, assim como é o redimensionamento da direção de ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e por isso é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2003, 118 -119).

O professor deve avaliar sua prática, se os alunos estão interagindo ou não, e avaliar sua própria prática, não pensando em facilidade para seu planejamento, mas sim em favorecer o processo de aprendizagem. O próprio planejamento é avaliado, e a avaliação é uma ferramenta fundamental para melhorias durante o processo de ensino aprendizagem. Diante do público da Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância a atuação reflexiva do professor, utilizando da avaliação para distinguir quais ferramentas de sua prática tem possibilitado ou dificultado o aprendizado dos alunos, sobretudo ao se tratar da utilização e recursos audiovisuais.

## 6 PEDAGOGIA COM MEIOS AUDIOVISUAIS

Ao pensar sobre os recursos a serem utilizados, vale lembrar que os alunos da presente geração estão habituados a tecnologias nunca antes disponíveis, eles vivem submersos a estas tecnologias em todos os momentos fora da sala de aula. A utilização destes recursos em sala de aula só vem a contribuir na relação pedagógica como realidade comunicativa, possibilitando potencializar a aprendizagem

O fato de que as novas gerações de alunos tenham nascido e crescido em uma iconosfera, respirando imagem, significa que seus hábitos perceptivos e seus processos mentais se transformaram profundamente. A partir desta dupla mudança, modificaram-se também seus gestos e atitudes. Eles estão habituados, por exemplo, a uma hiperestimulação sensorial e, a partir daí, acabam precisando, em todos os momentos, de uma estimulação constante. Habitua-se a viver num mundo de concretização e imediatismo e, em consequência disso, têm dificuldades para se movimentar em um mundo de abstração e reflexão. Habitua-se a desenvolver processos mentais do tipo intuitivo e associativo e, portanto encontram cada vez mais dificuldades nos processos mentais de análise e abstração. Habitua-se a contemplar espetáculos sempre e em qualquer lugar e, por isso, custa-lhes ter acesso a uma realidade que não tenha sido previamente espetacularizada. (FERRÉS,1998 p.136-137).

Como o ensino está inserido em um processo de comunicação, é importante considerar que não existe comunicação sem sintonia. É preciso relevar o fato de que a maioria das pessoas desta geração passa horas diante da televisão, o que causa mudanças em seus hábitos perceptivos. É importante considerar que cada recurso ativa alguns mecanismos perceptivos e mentais diferentes, portanto, a utilização destes recursos permite a adaptação das capacidades perceptivas dos alunos compensando déficits derivados da aprendizagem com meios mais expressivos, enriquecendo assim o processo de aprendizagem.

Por isso, devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeter até as antenas para os satélites de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas. Tudo em função dos conteúdos (FERRES, 1998, p.136).

O professor deve ser capaz de tirar vantagem daquilo que cada meio é capaz de oferecer, considerando sempre as exigências dos conteúdos curriculares, e as necessidades dos alunos, seja no âmbito da educação formal ou não. O quadro de giz é o recurso disponível em todas as salas de aula, salas de treinamento, e é o meio mais acessível e econômico e extremamente funcional para esquematizar e transmitir informações diretas e simples.

O retroprojeter é o único audiovisual que foi inventado pensando no ensino, foi utilizado pela primeira vez na segunda guerra mundial pelo exército americano. Pode ser utilizado em ambientes totalmente iluminados e as transparências previamente preparadas podem ser reutilizadas. Pode-se trabalhar com sobreposição para visualizar processos. O projetor de slides permite o acesso à realidades inacessíveis diretamente, muito útil com imagens estáticas. Precisa de um ambiente totalmente escuro para projeção e é um material funcional e versátil com muitas possibilidades de reorganização e estruturação.

Os murais, cartazes e colagens permitem a participação dos alunos e têm grande aceitação social. Permitem a participação dos alunos em sua confecção e exposição. Muito utilizado em dinâmicas de grupo. Os vídeos (material de cinema e televisão) costumam ser muito motivadores porque geralmente atendem aos critérios de espetáculo e servem para prolongar a aprendizagem fora de sala de aula, como também para explicitar processos em discussão, gerando criticidade na forma de interpretar e refletir sobre:



Se em aula se assiste de forma crítica às imagens da televisão, quando os alunos assistirem a programas similares fora da sala de aula os associarão, espontaneamente, com as reflexões críticas realizadas pelo professor, produzindo um esforço da aprendizagem, construindo uma ponte entre a escola e a vida cotidiana dos alunos ( FERRES, 1998, p. 146).

O uso do datashow, muito presente em cursos de graduação e pós-graduação, aparece recentemente também em escolas particulares desde o ensino fundamental, demandando do professor conhecimentos específicos na área da informática para utilização e elaboração de aulas com este. Dependendo do uso que se faz da tecnologia, pode ser utilizada para reforçar o seu caráter de simples receptores, tirando-lhes a palavra, como também podem tornar atores e pesquisadores, dando-lhes a palavra.

Por que não enriquecer a prática docente com uma maior variedade de funções na utilização didática do audiovisual? As imagens podem ser usadas com uma função motivadora, aproveitando a sua capacidade mobilizadora, a partir da sua incidência na emotividade. Neste caso, o processo de aprendizagem se completará com outros meios ou recursos, como a linguagem oral, verbal ou escrita (FERRES, 1998, p.145).

Neste sentido, uma aula não precisa depender de apenas um recurso didático, mas sim de vários. As considerações sobre a utilização de recursos audiovisuais devem contemplar a clientela assistida e as exigências desta.

A tecnologia educacional somente cumprirá a sua função otimizadora do processo de ensino e aprendizagem, se por um lado, educar para viver em uma iconosfera e , ao mesmo tempo, se incorporar estes meios ao processo de ensino, mas de uma maneira racional, em função das necessidades dos destinatários, das exigências expressivas de cada meio e de suas possibilidades didáticas( FERRES, 1998, p.153-154).

Os meios audiovisuais, portanto, muito podem contribuir como recursos didáticos, desde que o professor saiba bem utilizá-los e considerando as exigências dos conteúdos e das necessidades dos alunos. Nenhum recurso específico é considerado o melhor, entretanto, não se pode fazer uso do mesmo todos os dias, aos se utilizar de diversos, mais se aproxima o professor da forma com que o aluno aprende, considerando que tanto os recursos sofreram modificações ao longo da história quanto a vivência dos alunos, como veremos no capítulo a seguir.

## 7 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Considerando as relações estabelecidas em sala de aula, o processo de avaliação e a utilização de recursos audiovisuais, é importante lembrar que as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho se propuseram a compreender o homem com um ser sistêmico, produtor de riqueza e sofredor das consequências de seu trabalho, e que os alunos da EJA estão inseridos no mundo do trabalho. As necessidades pessoais, relacionais passam a ser compreendidas como fator de extrema importância para o bem estar pessoal, e o professor nesta missão de emancipação do sujeito se coloca à disposição para se utilizar de ferramentas a fim de proporcionar a este ser sistêmico desenvolvimento pessoal e educacional.

O professor inserido na EJA, intervindo nos processos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, gerando assim melhor qualidade de vida para seus alunos, muitos deles atuantes no mundo do trabalho. O trabalho, palavra que do latim se remete à tortura, sofreu alterações ao longo da história, e atualmente se coloca como conjunto de atividades criativas, produtivas executadas pelo homem com um determinado fim. Trabalho tornou-se sinônimo de oportunidade de melhor qualidade de vida, uma vez que

entramos numa era em que a necessidade e a demanda por uma educação avançada e por oportunidades de estudo aumentam rapidamente. Cada vez mais o nível de educação e as habilidades dos indivíduos são vistas como um fator chave na determinação da sua qualidade de vida, mobilidade social e na definição de seu espaço na sociedade. (FIALHO, 2007 p. 125)

As mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos últimos quarenta anos propuseram modificações nas organizações tal como responsabilidade social, redução de custos e a busca de novos mercados. Bem como a necessidade de se ter um colaborador qualificado e motivado em seu posto de trabalho, motivo este que tem levado diversas empresas a investirem na educação de seus trabalhadores com a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Robbins (2002, p. 8), a Revolução Industrial destruiu as carreiras de centenas de milhares de artesãos qualificados criando o grupo dos trabalhadores industriais. E a partir da Segunda Guerra mundial, ocorreu o desvio do trabalho industrial para os cargos no setor de serviços, onde se encontram a maioria dos trabalhadores estudantes.

Muitos trabalhadores industriais não possuem a educação e a flexibilidade necessária para explorar as novas oportunidades de emprego na revolução da informação (ROBBINS, 2002, p. 8).

Neste caso, a atuação do professor em sala de aula vem a contribuir na qualificação deste profissional a fim de que ele desenvolva as habilidades e competências para se manter no mercado de trabalho.

De acordo com FIALHO (2007, p. 110), as transformações na sociedade da Era do Conhecimento são também um reflexo das mudanças que vêm ocorrendo no mundo dos negócios, que se tornaram mais visíveis no final da década de oitenta, com a globalização e com os avanços nas tecnologias da informação e comunicação, que possibilitaram a criação de poderosos sistemas de transmissão instantânea de informação. Uma vez que processos administrativos tornam-se altamente dependentes das tecnologias de informação. Essas tecnologias são direcionadoras de mudanças nos processos organizacionais de gestão e produção.

Nesse ambiente, a sobrevivência das empresas e dos indivíduos para prosperar e se desenvolver são conferidas pela ótima gestão do conhecimento, seja de ordem técnica, científica, de comunicação ou derivam da relação ética com o outro. Quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativa, de imaginação e de relação rápida, melhor asseguram seu sucesso numa sociedade altamente competitiva ( FIALHO, 2007, p. 110).

Com a evolução da didática e inserção da pedagogia com meios audiovisuais e a proposta da pedagogia histórico-crítica, observa-se que as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho faz surgir a necessidade de um novo direcionamento aos profissionais já imersos no mundo do trabalho no que diz respeito a sua qualificação profissional.

Tendo o professor o domínio de tais ferramentas, o planejamento de ações que visam facilitar a flexibilidade destes alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa. Vale lembrar que tal como o mundo do trabalho passou por alterações, a maneira como se concebe a forma de assimilar informações também, outrora falava-se sobre quociente de inteligências, atualmente, sobre inteligências múltiplas.

## 8 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Considerado o ser sistêmico, produtor da própria história, sendo este um ser inteligente, teoria das Inteligências Múltiplas foi criada por Gardner na década de 1980 sobrepondo-se ao conceito até então utilizado de ser inteligente ou ser não inteligente. Relacionava-se a capacidade de resolver problemas e criar produtos em diferentes contextos. Sua proposta oferecia meio de mapear a ampla gama de capacidades dos seres humanos, chamando esses grupos de inteligências sendo elas: Inteligência Linguística; Inteligência Lógico Matemática; Inteligência Espacial; Inteligência Corporal Cinestésica; Inteligência Musical; Inteligência Interpessoal; Inteligência Intrapessoal e Inteligência Naturalista.

Sobre as características de cada inteligência Armstrong (2001, p.20), aponta sobre a Inteligência Linguística inclui a capacidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem. Já a Inteligência Lógico Matemática refere-se a capacidade de usar números de forma efetiva e para raciocinar bem. Inteligência Espacial envolve a sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos. Inclui a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial. Inteligência Corporal Cinestésica inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade. Inteligência Musical é a capacidade de perceber, discriminar, transformar, e expressar formas musicais. Inclui a sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Inteligência Interpessoal refere-se à sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais, como também a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de maneira pragmática. Inteligência Intrapessoal é a capacidade de agir adaptativamente com base no autoconhecimento. Inclui ter uma imagem precisa de si mesmo, consciência dos estados de humor, intenções, motivações, desejos, autodisciplina, e auto-estima. Inteligência Naturalista refere-se à perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies do ambiente do indivíduo, como também a sensibilidade a fenômenos naturais.

Armstrong (2001, p. 22) ressalta sobre a teoria de Gardner que além da descrição das oito inteligências e seus fundamentos teóricos certos pontos do modelo precisam ser lembrados, pois segundo Gardner, toda pessoa possui todas as oito inteligências, a maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência num nível adequado de competência, as inteligências normalmente funcionam juntas de maneira complexa e existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria.

A teoria das Inteligências Múltiplas é um modelo realmente bom para examinarmos nossas forças como professores, e também as áreas que precisam ser melhoradas. Talvez você evite usar o quadro negro ou usar materiais altamente gráficos em suas apresentações porque a inteligência espacial não é especialmente desenvolvida na sua vida (ARMSTRONG, 2001 p. 32).

Com isso propõe que os professores mensurem quais inteligências precisam ser desenvolvidas utilizando-se, valendo-se da perícia dos colegas, pedindo ajuda aos alunos e usando as tecnologias disponíveis pois, segundo o autor “embora você não precise se um mestre em todas as oito inteligências, provavelmente deve saber como aproveitar os recursos nas inteligências que você evita em sala de aula”. (ARMSTRONG, 2001 p. 32).

Como proposta de reflexão sobre a prática pedagógica, considerando que o próprio estilo de aprendizagem do educador, interfere na escolhas de estratégias propostas:

A teoria das IM oferece um modelo de desenvolvimento pessoal que pode ajudar os educadores a compreender como seu próprio estilo de aprendizagem (perfil de inteligências) afeta seu estilo de ensino em sala de aula. Além disso, ele abre as portas de uma grande variedade de atividades que vão nos ajudar a desenvolver inteligências negligenciadas, ativar inteligências subdesenvolvidas ou estagnadas e levar inteligências bem desenvolvidas a níveis ainda maiores de proficiência( ARMSTRONG, 2001 ,p. 34).

Sem priorizar apenas um tipo de estratégia, ou didática a ser utilizada, considera-se que:

Essencialmente, a teoria das IM oferece um meio de planejarmos aulas diárias, unidades semanais ou temas e programas mensais ou anuais de tal maneira que todos os alunos terão suas inteligências mais fortes aproveitadas pelo menos parte do tempo( ARMSTRONG, 2001 ,p. 66).

Sendo assim, os objetivos propostos para as atividades em sala, possivelmente serão atingidos de forma motivadora e participativa. Ainda sobre as estratégias a serem utilizadas ou criadas pelos professores, coloca:

A Teoria das Inteligências Múltiplas abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser facilmente implementadas na sala de aula. Em muitos casos, elas são estratégias que tem sido usadas há décadas por bons professores. Em outros casos, a Teoria das Inteligências múltiplas oferece aos professores uma oportunidade de desenvolver estratégias de ensino inovadoras, relativamente novas no cenário educacional. Em qualquer dos casos a Teoria das IM alerta que não existe um conjunto de estratégias de ensino que funcione melhor para todos os alunos sempre. Cada criança tem inclinações diferentes nas oito inteligências, de modo que qualquer estratégia específica será bem sucedida com o grupo de alunos e não tão bem sucedida com outros ( ARMSTRONG, 2001 ,p. 68).

A partir do momento em que se utiliza diversas estratégias de ensino devido a essas diferenças individuais entre os alunos, espera-se uma aula, um relacionamento de aprendizado bem sucedido: democrático, oportunizando a aprendizagem significativa e um ambiente escolar motivador, onde se alcance os objetivos propostos e, sobretudo, se desenvolva as competências para resolução de problemas com os conhecimentos nesta relação formados. O desenvolvimento das inteligências e a utilização das diversas pelos professores e alunos, permite que aqueles que não se adaptam ao ensino tradicional a oportunidade de crescimento pessoal e intelectual.



## 9 METODOLOGIA

A metodologia empregada para o presente trabalho foi a pesquisa qualitativa que, de acordo com Godoy (1995, p. 58), envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Após levantamento bibliográfico sobre a didática e sua evolução; a pedagogia histórico-crítica, o que é ensinar e o que é aprender, avaliação, pedagogia com meios audiovisuais, as mudanças no mundo do trabalho e as inteligências múltiplas, foi feita uma pesquisa de campo com a elaboração de um questionário aplicado a dez professores que atuam na EJA em escolas estaduais de Londrina no ano de 2013.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. (LAKATOS 2001, p. 186)

E ainda está relacionada a fatos que estão ocorrendo:

A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro das variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. (RUIZ 1996, p.50)

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário, como afirma Lakatos:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. (LAKATOS 2001, p. 201).

O questionário foi elaborado e aplicado a dez professores que atuam em escolas estaduais em Londrina com turmas de EJA. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido concordando com a divulgação dos dados da pesquisa, neste trabalho e em artigos científicos.

O questionário aplicado contou com cinco questões objetivas com o objetivo de levantar os recursos didáticos, disponíveis, utilizados e a percepção dos professores sobre a utilização destes. A primeira questão questionava os recursos disponíveis na escola em que atua em EJA. Na segunda questão o professor deveria elencar os recursos didáticos que costuma utilizar em sala de aula. A opinião do professor pela contribuição dos recursos didáticos para melhor assimilação dos conteúdos durante a aula foi a terceira questão. Na quarta questão, o professor deveria apontar se percebe algum interesse enquanto utiliza tais recursos. Na quinta questão o professor deveria apontar se percebe preferência dos alunos por algum recurso utilizado.

## 10 RESULTADOS

A seguir o resultado da presente pesquisa realizada com dez professores que atuam m EJA na cidade de Londrina. Os resultados apontam que o quadro e giz é o recurso disponível em todas as escolas em que atuam os entrevistados, como proposto pela Escola Tradicional, seguidos pelos livros e vídeo.

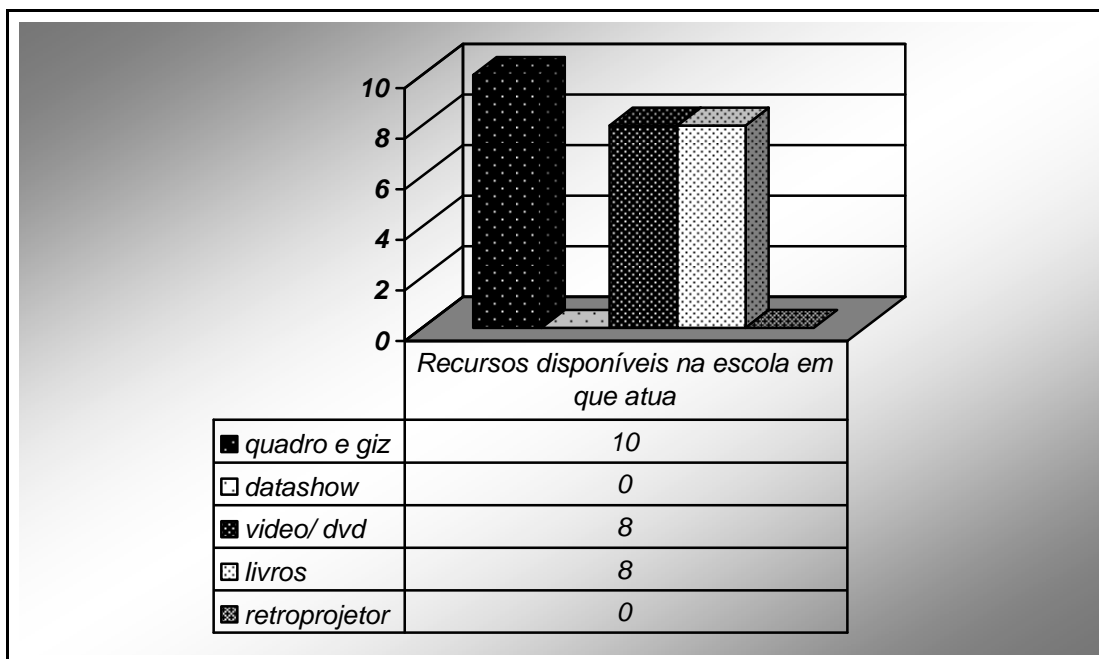


Gráfico 01. Disponibilidade de didáticos para EJA.

No gráfico acima, dos dez entrevistados dois afirmaram não ter disponível livros e nem vídeo/dvd para atuação junto aos alunos de EJA, enquanto nenhum deles afirmou ter disponível Datashow e retroprojeter.

Quanto aos recursos utilizados, todos afirmaram utilizar o quadro e giz, enquanto apenas dois dos entrevistados utilizam o vídeo embora disponível para oito destes. Dois dos que afirmaram terem livros disponíveis para utilização assinalaram que não utilizam como segue no gráfico 02.

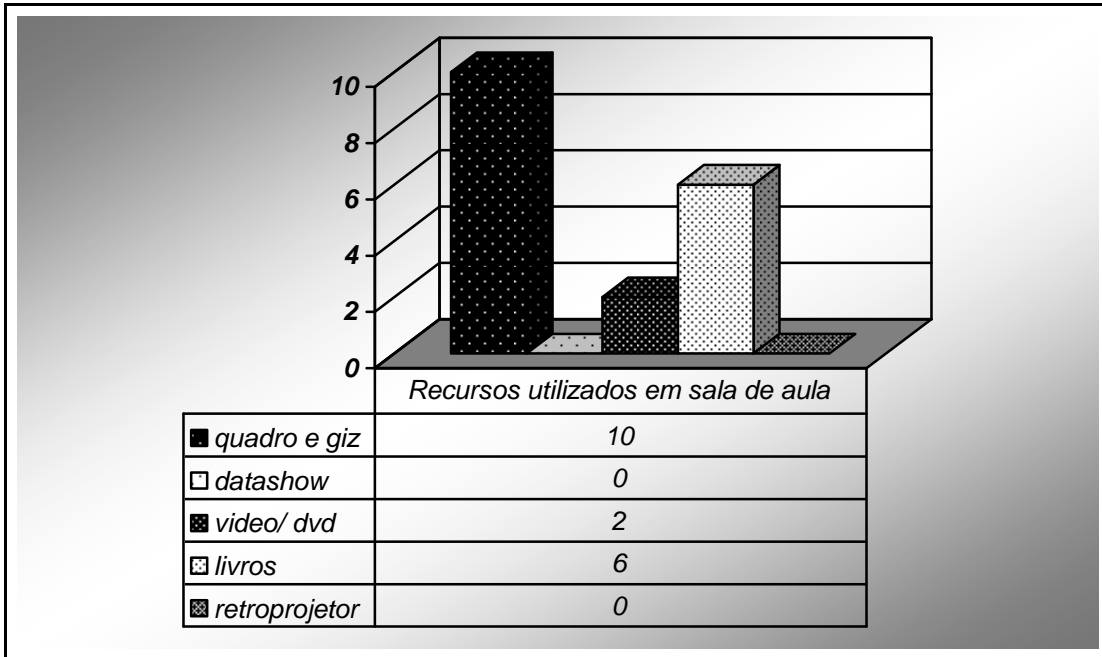


Gráfico 02. Utilização de recursos em sala de aula na EJA.

Quando questionados sobre a contribuição dos recursos didáticos no desenvolvimento de conteúdos, seis professores afirmaram contribuir enquanto quatro afirmaram que os recursos não interferem na assimilação dos mesmos.

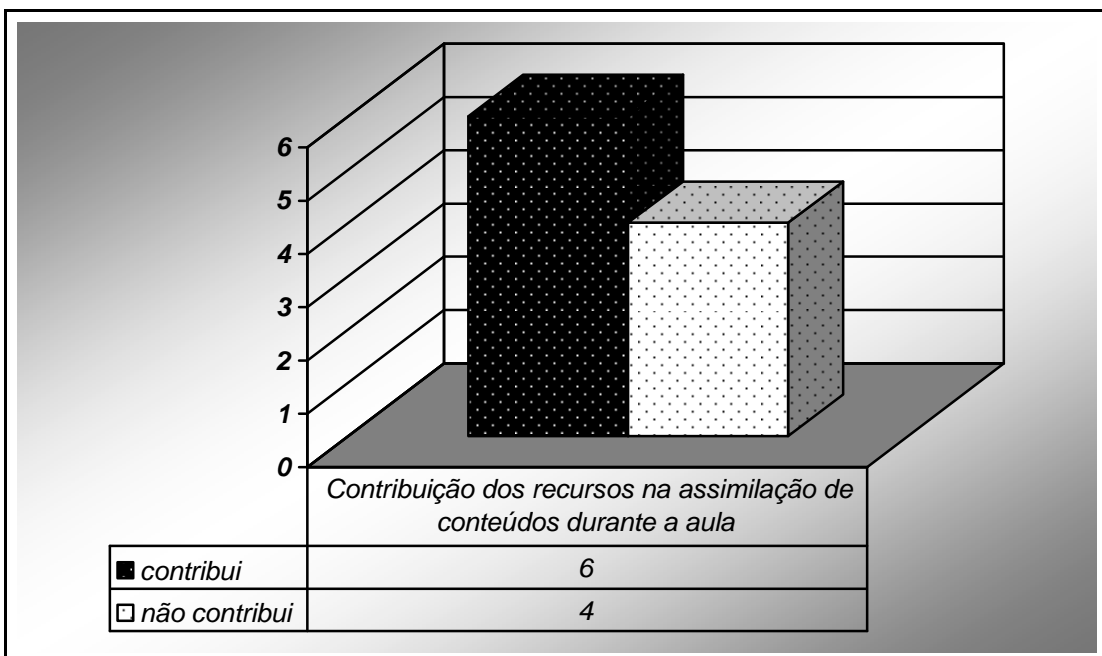


Gráfico 03. Opinião sobre contribuição dos recursos didáticos no desenvolvimento dos conteúdos durante a aula.

O gráfico a seguir aponta a percepção dos professores pela utilização de recursos diversificados, sendo que seis afirmam a percepção do interesse enquanto quatro não identificam o interesse.

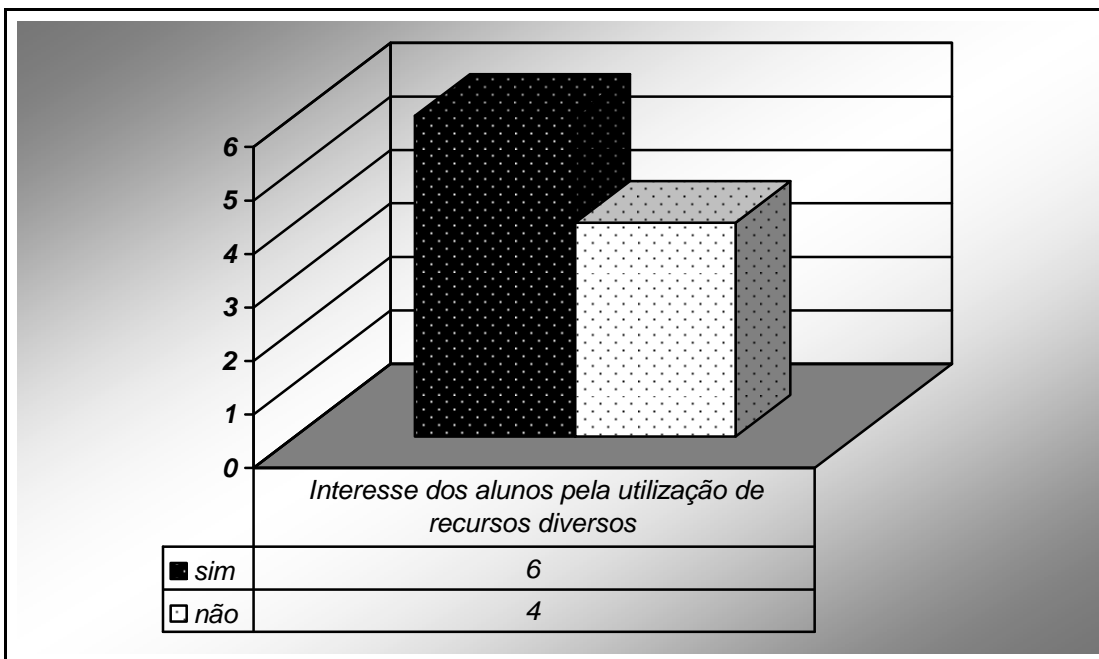


Gráfico 04. Percepção de interesse dos alunos enquanto utiliza diversos recursos.

No gráfico abaixo nota-se que a maioria dos professores não percebem a preferência pela utilização de algum recurso didático.

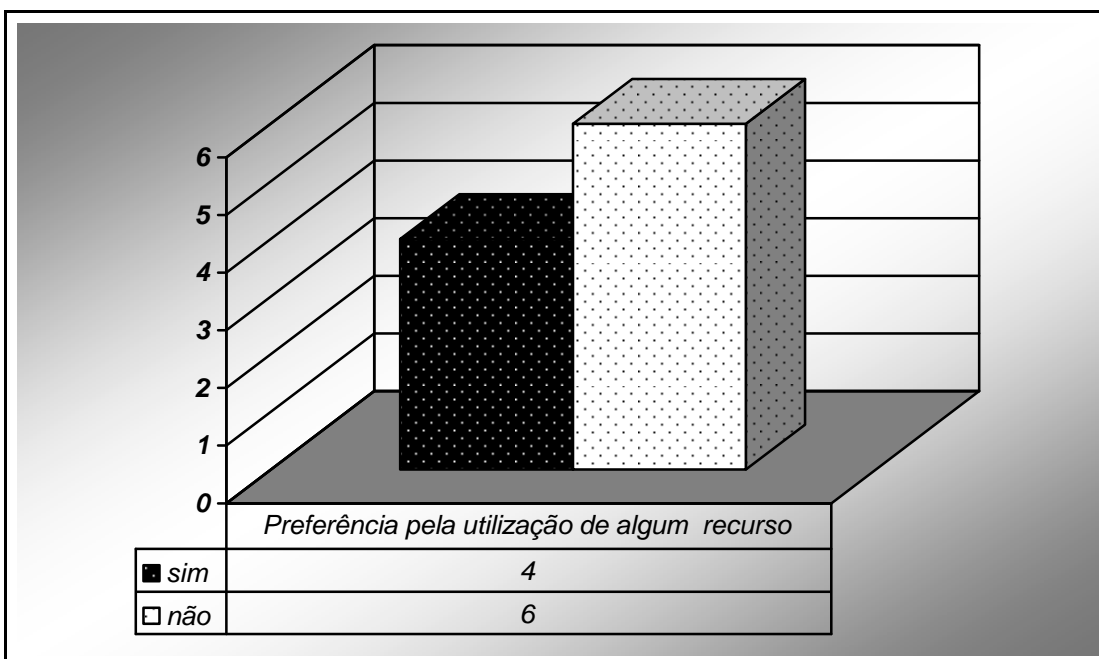


Gráfico 05. Percepção de preferência dos alunos por algum dos recursos.

Embora interesse pela utilização de recursos diversos tenha sido percebida pelos professores e também a contribuição na assimilação de conteúdos ser afirmada pela maioria destes, nota-se que para o professor não existe

preferência dos alunos por algum recurso. Talvez por não notar esta preferência continue o professor a utilizar sempre os mesmos.

Os resultados de forma geral apontam um dado intrigante: há recursos disponíveis, porém não são todos que os utilizam e ainda, pois, a maioria afirma que os recursos didáticos contribuem para a assimilação de conteúdos e também percebem interesse pelos alunos sobre a utilização destes.

Quanto a maioria não perceber preferência por algum recurso específico é possível que esteja aqui um apontamento importante ao considerar as inteligências múltiplas e os perfis delas presentes em sala de aula.

A disparidade entre recursos disponíveis e recursos utilizados foi notada pela não utilização de vídeo e livros pelos que os tinham disponíveis. Contudo, não adianta dispor de inúmeros recursos didáticos se os professores que ali atuam não se propuserem em utilizá-los. Considera-se então a contribuição da didática para a Educação de Jovens e Adultos, restrita ao uso de quadro e giz, possivelmente em aulas expositivas, livros e alguns poucos vídeos.

## 11 CONCLUSÃO

Diante das considerações levantadas, é visto que não existe um recurso didático melhor que outro, contudo as diversas inteligências que cada pessoa se utiliza para o aprendizado e a formação de conhecimento devem ser consideradas, bem como as inteligências utilizadas pelos professores ao preparar suas aulas. Como a maioria dos professores se utilizam de quadro e giz, são sempre os alunos que se identificam com as inteligências neste tipo de recurso utilizadas que estarão satisfeitos. Ao contemplarmos a teoria de Gardner e consideramos a disponibilidade e utilização de um recurso específico pela maioria dos professores, podemos sugerir que muitos dos alunos em seus diferentes perfis de desenvolvimento de inteligências não estão sendo contemplados com o tipo de didática utilizada.

Embora a utilização do quadro e giz tenha sido apontado nesta pesquisa como recurso disponível e utilizado por todos os professores, é importante lembrar que a maneira a qual se faz uso deste recurso pode ser diferenciada pela atuação do professor podendo contemplar o uso de diversas inteligências dependendo da forma proposta para utilização do recurso. Seja para considerar os conhecimentos dos alunos, fazendo uso da pedagogia histórico crítica, construindo o conhecimento junto aos alunos, ou não, permanecendo como detento do conhecimento ao propor uma cópia, por exemplo. Ainda assim, permanece a tendência da pedagogia tradicional como a utilizada pela maioria dos professores da EJA, fato considerado pela disponibilidade de outros recursos e não utilização dos mesmos.

Vale ressaltar que, ao longo da história, é possível pontuar diversas correntes pedagógicas, cada uma com sua didática e metodologia de avaliação específica, que contempla o universo do educando em sala de aula num determinado contexto histórico-cultural, e que, na atualidade tem buscado contemplar a história de vida do sujeito para então, ser ele mesmo agente de transformação nesse processo educativo.

Nesse sentido, a proposta de Gasparin para a pedagogia histórico-crítica permite a utilização de uma enorme gama de estratégias para a problematização e instrumentalização que, ao somados pela teoria de Gardner, podem ser aplicados com a criatividade do professor ao refletir sobre as estratégias que melhor se adaptam a sala de aula em questão.

Enfim, uma fórmula para prática pedagógica na EJA não existe. Entretanto é de fundamental importância a reflexão do professor sobre a própria prática, reflexão que perpassa as condições de trabalho, os recursos disponíveis, a formação continuada, que permite aos professores troca de experiências sobre todo conhecimento construído, e a vontade de fazer do espaço e do tempo da escola algo a ser lembrado como tempo memorável e enriquecedor para a construção da cidadania.



## REFERÊNCIAS

ABREU E MASSETTO. **O professor Universitário em aula**. 5ª ed. São Paulo - SP: MG Editores Associados,1985.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed,2001.

CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo-SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

COLL, C. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo-SP: Ática,1999.

COMENIUS, 1592-1670. **Didática Magna**. 2ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2002.

ESPINDOLA, K; MOREIRA, M.A. **Relato de uma Experiência Didática: Ensinar Física com os Projetos Didáticos na EJA, Estudo de um Caso** Trabalho originalmente publicado nas Atas do I Encontro Estadual de Física – RS, 2005.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com meios audiovisuais In:SANCHO J. M. (org) **Para uma Tecnologia educacional**. Porto Alegre-RS: Artmed, p.127-155,1998.

FIALHO. F. A. P. **Empreendedorismo na Era do Conhecimento**. 2º imp, Florianópolis: Visual Books, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica** 3ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed rev. e ampl. São Paulo-SP: Atlas, 2001.

LIBÃNEO, J. C **Didática**. São Paulo: Cortez ,1994. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo:Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_ **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições 15ª ed São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ **Avaliação da aprendizagem escolar**: investigação e intervenção. 2004. São Paulo, 2004. disponível em <<http://www.luckesi.com.br>> consultado em 17 dez. 2007.

MACEDO, L. **Estratégias e procedimentos para aprender ou ensinar**. PÁTIO – Revista Pedagógica, ano XII, nº 47 p. 40-43, agosto/ outubro 2008.

MELLO, P.E. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. Tese doutorado apresentada a Faculdade de Educação da USP, 2010, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php> acessado em 23/03/2013.

RAMPAZZO, J. **A contribuição da didática na EJA** 2011 .DISPONÍVEL EM <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-contribuicao-da-didatica-na-eja-5408825.html> acessado em 10/12/2012.

RIOS,T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas: São Paulo: Saraiva, 2002.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 4ª ed. São Paulo-SP : Atlas, 1996.

SALVADOR, A.D. **Iniciação ao ensino.** Porto Alegre-RS: Sulina, 1971.

SILVA (2012) **A Didática Solidária na Educação de Jovens e Adultos** **DISPONÍVEL EM** <http://proex.ufabc.edu.br/ejaecosol/a-didatica-solidaria-na-educacao-de-jovens-e-adultos/> acessado em 03/05/2013.

SOUZA;FILHO;CUNHA;CARVALHO;SOARES **A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM SOBRE NOVAS METODOLOGIAS** 2011 disponível em <http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/a%20importancia.pdf> acessado em 18/06/2013.

THEES, A. **A utilização de recursos didáticos por professores de Matemática dos 3º e 4º ciclos na educação de jovens e adultos.** Niterói – RJ 2011. disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfjOQAA/a-utilizacao-recursos-didaticos-por-professores-matematica-dos-3-4-ciclos-na-educacao-jovens-adultos> acessado em 03/05/2013.

VEIGA, I.P.A. ( coord.) **Repensando a Didática** 21ª ed. rev. atua. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

**APÊNDICE A - Questionário sobre recursos didáticos utilizados por professores que atuam na EJA em Londrina.**

**APÊNDICE A - Questionário sobre recursos didáticos utilizados por professores que atuam na EJA em Londrina.**

1. Quais recursos estão disponíveis na escola em que você atua em EJA?

- QUADRO E GIZ
- DATA SHOW
- VÍDEO/ DVD
- RETROPROJETOR
- DINÂMICAS DE GRUPO
- LIVROS
- OUTROS: \_\_\_\_\_

2. Quais recursos didáticos você costuma utilizar em EJA?

- QUADRO E GIZ
- DATA SHOW
- VÍDEO/ DVD
- RETROPROJETOR
- DINÂMICAS DE GRUPO
- LIVROS
- OUTROS: \_\_\_\_\_

3. Os recursos didáticos utilizados contribuíram para melhor desenvolvimento dos conteúdos durante a aula?

- SIM       NÃO

4. Percebe interesse dos alunos enquanto utiliza tais recursos?

- SIM       NÃO

5. Percebe preferência dos alunos por algum destes recursos?

- SIM       NÃO

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

Esta pesquisa tem como objetivo colher informações sobre os recursos didáticos disponíveis e utilizados na EJA na cidade de Londrina. O questionário faz parte de uma pesquisa de campo para a monografia de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da UTFPR, elaborada pela aluna Anamaria Basoli da Silva. Tais dados serão apresentados em trabalhos acadêmicos e artigos científicos. Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado durante o preenchimento do questionário. Você pode desistir a qualquer momento e isso não lhe trará nenhum prejuízo.

Nós lhe **garantimos sigilo** e anonimato.

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar deste questionário.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) entrevistado(a)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_