



PREFEITURA DE
MACEIÓ
EDUCAÇÃO



*Empoderando vidas.
Fortalecendo nações.*

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)



MACEIÓ 2018







PREFEITURA DE
MACEIÓ
EDUCAÇÃO



*Empoderando vidas.
Fortalecendo nações.*

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)



MACEIÓ 2018





Diretora da Viva Editora
Sheila Diab Maluf

Conselho editorial:

Sheila Diab Maluf – Universidade Federal de Alagoas (Presidente)
José Marques de Melo – Universidade Metodista de São Paulo
Flavia Garcia Goulart – Universidade Federal da Bahia
Vera Romariz – Centro Universitário Cesmac
George Sarmiento - Universidade Federal de Alagoas
Luiz Sávio de Almeida – Centro Universitário Cesmac

Coordenação Editorial: Fernanda Lins

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico da Editora Viva

Bibliotecária responsável: Fernanda Lins de Lima

S446o Secretaria Municipal de Educação.
Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) /
[Secretaria Municipal de Educação].– Maceió : Editora Viva, 2018.
300 p. : il. : color.

Bibliografia: p. [286] – 298.

1. Educação. 2. Educação de jovens – adultos - idosos. 3. Aprendizagem.
4. Orientações curriculares. 5. Maceió-Alagoas. I. Título. II. Programa das
Nações Unidas para o Desenvolvimento.

CDU: 37(813.5)

Direitos desta edição reservados à:

Viva Livraria e Editora

Rua das Rosas, s/nº - Quadra C -
Condomínio Sonho Verde – CEP: 57935-000
Paripueira - Maceió/AL
Contato: 082 99321-4754
www.vivalivrariaeditora.com.br





SEMED

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rui Soares Palmeira
Prefeito de Maceió

Marcelo Palmeira Cavalcante
Vice-Prefeito de Maceió

Ana Dayse Rezende Dorea
Secretária Municipal de Educação

João Carlos Cordeiro Barbirato
Secretário Adjunto de Governança de Educação

Silvia Regina Cardeal
Secretária Adjunta de Gestão de Educação

Maria Janaina de Farias Soares
Assessoria de Comunicação

Maria José Ferreira Moraes
Assessoria Especial

Maria José Pereira da Silva
Diretora de Gestão Educacional

José Lopes de Almeida Filho
Diretor de Gestão Administrativa

Ana Catharina Carvalho Beltrão
Coordenadora-Geral de Gestão Administrativa

Alexandre Chagas
Coordenador-Geral de Gestão
Orçamentária e Financeira

Isabel Cristina de Sena
Coordenadora-Geral de Gestão de Pessoas





Ranieri Auto Teófilo

Coordenador-Geral de Gestão do Planejamento

Gilson Laurindo da Silva

Coordenador-Geral de Gestão de Tecnologia da Informação

Roberval Ferreira da Silva

Coordenadoria-Geral de Informação e Avaliação Escolar

Angelina Melo de Araújo Filha

Coordenadoria-Geral de Educação Infantil

Ritta Maria Vasconcelos de Araújo Peixoto

Coordenadoria-Geral de Ensino Fundamental

Cláudia Valéria Alves Pinto de Souza

Coordenadoria-Geral de Educação Especial

José Rubens Silva Lima

Coordenadoria-Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Marta Palmeira Melo

Coordenadoria-Geral de Gerenciamento e Organização Escolar

Adélia Cristina Bomfim de Araújo

Coordenadoria-Geral de Normas e Legislação

Edileuza Maria Maciel dos Santos Brandão

Coordenadoria-Geral de Programas Suplementares

Virginia Ferreira da Silva

Coordenadoria-Geral de Programas e Projetos Educacionais

Tyciane de Araújo Melo Santos Bentes

Coordenadoria-Geral de Centros e Núcleos

Maria Izabel Almeida de Melo Araújo

Coordenadora Executiva do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire

Adriana Thiara Oliveira

Consultora Editorial de Projetos





PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

Niky Fabiancic

Coordenador-Residente do Sistema das Nações Unidas no Brasil
Representante-Residente do Programa das Nações Unidas para o
Desenvolvimento (PNUD)

Didier Trebucq

Diretor de País

Maristela Baioni

Representante-Residente Assistente

Maria Teresa Amaral Fontes

Analista de Programa de Políticas Sociais

Projeto de Cooperação Técnica (Semed-PNUD)

Renata Ribeiro

Gerente do Projeto

Rita Ippolito

Coordenadora-Geral do Projeto

Paola Barreiros Barbieri

Coordenadora Local do Projeto

Leila Moreira Alves Lopes

Assistente Local do Projeto



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

José Mendonça Bezerra Filho
Ministro da Educação

Maria Helena Guimarães de Castro
Secretária Executiva

Felipe Sartori Sigollo
Secretário Executivo Adjunto

Ricardo Coelho
Ektor Passini
Diretores de Programa – Secretaria
Executiva





FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Érica Máximo Machado
José Rubens Silva Lima
Leila Moreira Alves Lopes
Maria José Pereira da Silva Bezerra
Maria Sílvia da Costa
Paola Barreiros Barbieri
Rita Ippolito

PESQUISA E ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS

COORDENADORIA-GERAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (CGEJAI)

Adriana Rocely Viana da Rocha
Almira Albuquerque dos Santos
Antonia Matilde Sarmiento de Souza
Ivalda Bonfim de Gusmão
José Rubens Silva Lima
Mawria Imaculada Cavalcante
Ferreira
Maria Inês Souza de Oliveira
Maria Jeane Bomfim da Silva
Maria de Lourdes Bezerra Nunes
Maria Sílvia da Costa
Rosecleide Ferreira Batista
Sheyla Hosana de Queiroz Bastos
Viviane Maria de Sant'ana

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, SISTEMATIZAÇÃO E REVISÃO DOS CONTEÚDOS

Luciana Longo
Marta Avancini
Rita Ippolito

AUTORIA DOS TEXTOS

Jane Paiva
Maria Sílvia da Costa
Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Rita Ippolito

CONSULTORIA TÉCNICA

Timothy Denis Ireland
Marinaide Lima de Queiroz Freitas

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL

Adelson Gomes da Silva
Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Antonia Matilde Sarmiento de Souza
Elcio de Gusmão Verçosa
Francisco José Carvalho Mazzeu
Lúcia de Fátima Santos
Maria Francisca Oliveira Santos
Tânia Maria de Melo Moura

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Antonio Fernando Gouvêa da Silva





ENTREVISTAS

Abdizia Maria Alves Barros

Adelson Gomes da Silva

Cláudia Moreira da Silva

Coordenadores dos Polos de Formação: Benedito Bentes, Farol, Tabuleiro I e II

Elisabete Duarte de Oliveira

Erli Pereira dos Santos

Ernande Bezerra Sandes

Estudantes da Escola Municipal Frei Damião

Estudantes da Escola Municipal Hermínio Cardoso

Estudantes da Escola Municipal Professor Paulo Henrique Costa Bandeira

Estudantes da Escola Municipal

Professora Natalina Costa Cavalcante

Estudantes da Escola Municipal Tradutor João Sampaio

Quitéria Justino de Souza

Jaciana de Lima Costa

Jacira Maria da Silva

José Rubens Silva Lima

Leda Lins de Moura

Márcia Verônica de A. Bezerra

Maria Inês Souza de Oliveira

Maria Sílvia da Costa

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Nadja Maria Lins da Silva

Professores da Escola Municipal Frei Damião

Professores da Escola Municipal Hermínio Cardoso

Sérgio Lima

Shirley Alessandra Emiliano de Moura

Tânia Maria de Melo Moura

Vera Lúcia da Silva Soares





APOIO

Renata Mendes de A. Alves Santana

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto Gráfico

Núcleo Zero

Capa

Núcleo Zero

Ilustração

Weber Bagetti

Diagramação

Michel Rios

Werner Salles Bagetti

Revisão Ortográfica

Wilce Prota

Fotografia

Thiago dos Santos Guimarães

Comunicação – Semed





LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDU	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF	Constituição Federal
CGEJAI	Coordenadoria-Geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CFM	Conselho Municipal do Idoso
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil





CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COMED	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CPC	Centros de Cultura Popular
CT	Conselho Tutelar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEJA	Departamento Educação de Jovens e Adultos
DES	Divisão de Ensino Supletivo
DGE	Diretoria de Gestão Educacional
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos





EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
ESMAL	Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas
FAEJA	Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FEMAC	Fundação Educacional de Maceió
FEPEAL	Fórum Estadual Permanente de Educação de Alagoas
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAÇÃO EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
GD	Gestão Democrática
GE	Gestão Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano





IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPC-IG	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa-Família
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola





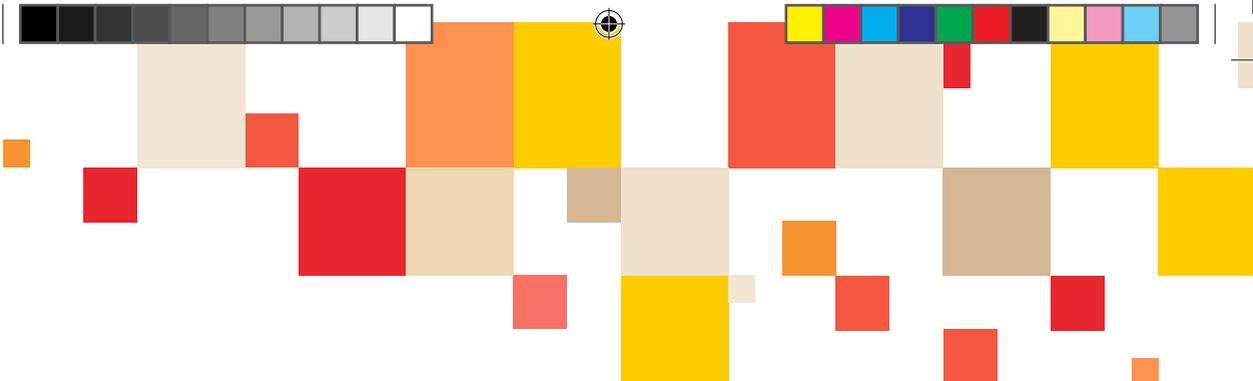
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa de Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSF	Programa Saúde da Família
ONG	Organização Não Governamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial





SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNCME	União Nacional de Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 24

PRÓLOGO 28

INTRODUÇÃO 32

O Caderno de Orientações Curriculares da Eja, um instrumento pedagógico para a inclusão de jovens, adultos e idosos na rede municipal de educação de Maceió 33

As dimensões da EJA e seus desafios 34

As metas com enfoque nos sujeitos da EJA no PNE (2014-2024) 35

A estrutura do Caderno 38

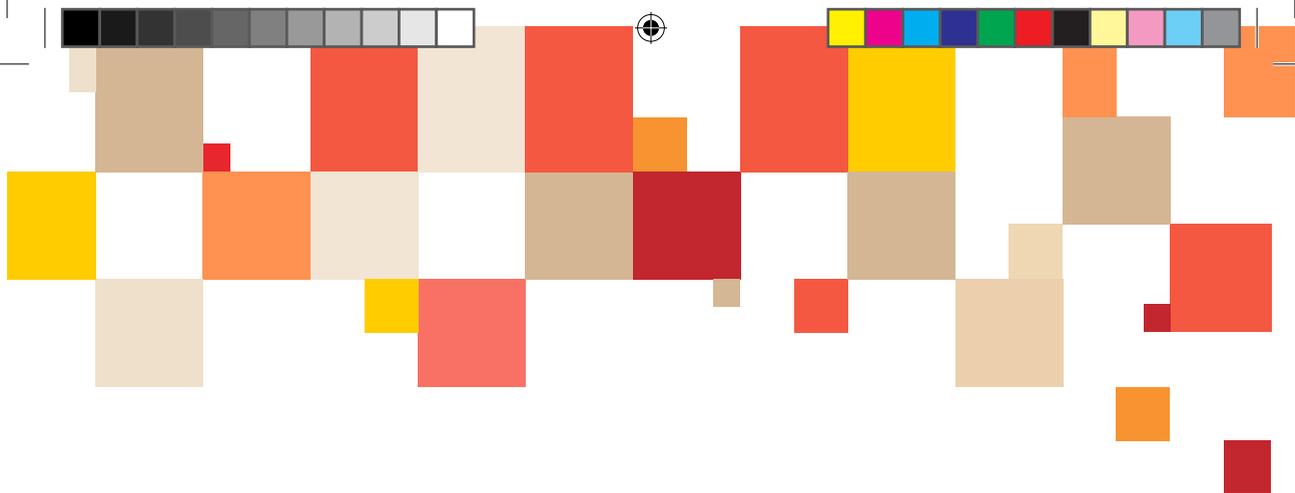
A Gestão Escolar: o aspecto determinante para o exercício da democracia e participação para a efetiva qualidade da Eja 40

PARTE I

UMA LEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 44

Uma Arqueologia da Memória 45

Os Marcos Históricos da EJA no Mundo 78



A Linha do Tempo da EDA – Educação de Adultos e da EJA – Educação de Jovens e Adultos no Brasil _____	84
Os Conceitos Norteadores _____	95
A Educação de Jovens e Adultos em Maceió, o marco de uma década: 1993-2003 _____	98
A Linha do Tempo da EJA no Município de Maceió _____	118
Os Conceitos Norteadores _____	123
O Enfrentamento do Analfabetismo em Maceió _____	126
Os Programas Federalizados Complementares à Ejai _____	134
Para Aprofundar _____	137
Os Velhos e os Novos Sujeitos da Ejai _____	138
As Falas dos Professores _____	152



PARTE II

ENTRE REALIDADE E IDEALIZAÇÃO: O SIGNIFICADO DA EJA NO

COTIDIANO ESCOLAR _____ **154**

A Escola como um lugar de encontro e de aprendizagem: a nova
configuração da EJA _____ **155**

As Vozes das Escolas _____ **168**

Uma Nova Escola está nascendo em Maceió, mais comprometida
com o direito à educação – A Proposta Pedagógica da Ejai na rede
municipal de ensino _____ **184**

Os Fundamentos Políticos, Epistemológicos e Pedagógicos _____ **185**

O “Tempo-Espaço” na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: a
Matriz Curricular _____ **190**

Os Tempos Subjetivo e Objetivo dos Estudantes da Ejai e a Carga
Horária do Curso _____ **191**

Uma Visão Holística das Áreas de Conhecimento _____ **194**

Em Destaque: Paulo Freire _____ **197**

PARTE III

A REDE TEMÁTICA: UMA METODOLOGIA ORIENTADORA DO CURRÍCULO

DA EJAI _____ **199**

Maceió: as Orientações Curriculares para Ejai _____ **201**

A Metodologia: o Passo a Passo _____ **203**





I Passo: a Análise _____	204
II Passo: a Pesquisa Participante _____	205
III Passo: a Identificação das Situações-Problemas _____	208
IV Passo: a Construção do Contratema _____	209
V Passo: a Problematização _____	210
VI Passo: a Redução Temática _____	212
VII Passo: a Representação da Estrutura da Rede Temática ____	213
Do Planejamento Pedagógico à Sala de Aula _____	214
O Instrumento de Planejamento dos Tópicos do Conhecimento	216
Do Conceito à Organização do Conhecimento _____	216
Área – 1: Linguagem _____	219
Área – 2: Ciências da Natureza _____	221
Área – 3: Ciências Humanas _____	223
Área – 4: Ensino Religioso _____	225
Área – 5: Trabalho e Educação (Parte diversificada) _____	227

PARTE IV

A REDE TEMÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJAI _____	232
Os Temas Geradores Vivenciados nas Práticas Pedagógicas ____	233
A Experiência da Escola Frei Damião, em 2010 _____	235
Os Retratos de Processos de Trabalho da Rede Temática ____	256





Duas outras experiências bem-sucedidas da metodologia de
compartilhamento dos saberes _____ **264**

PARTE V

A FORMAÇÃO PERMANENTE E A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA _____ **268**

O Papel do Professor e o Processo de Transformação Social _____ **269**

As Falas dos Professores _____ **275**

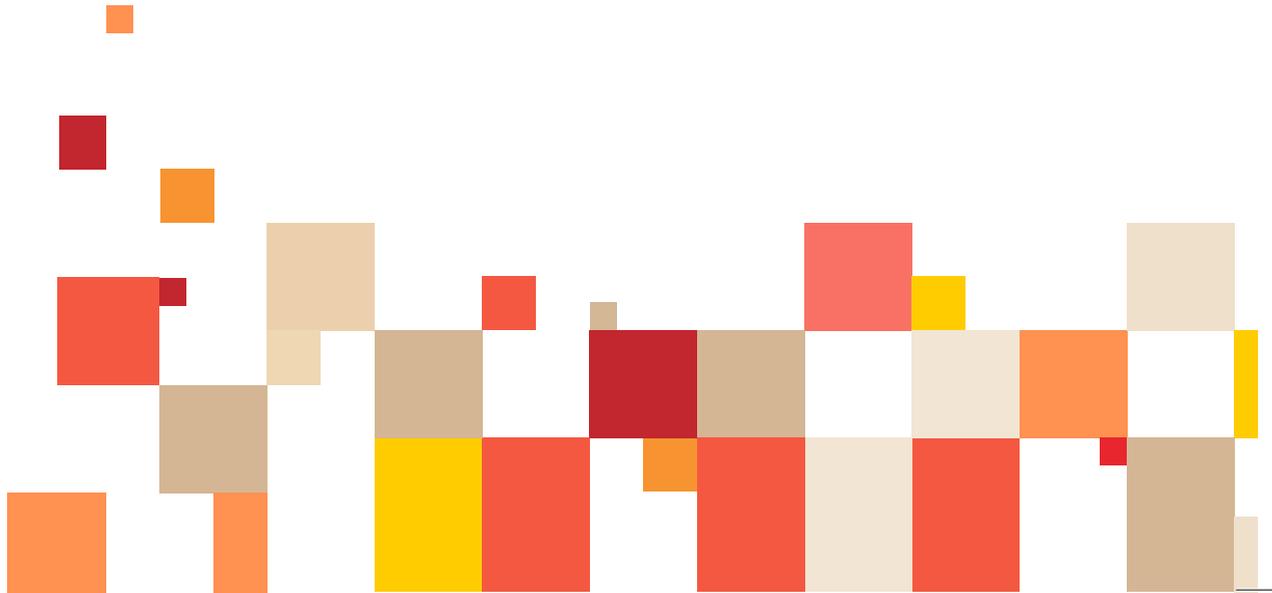
Para Aprofundar _____ **278**

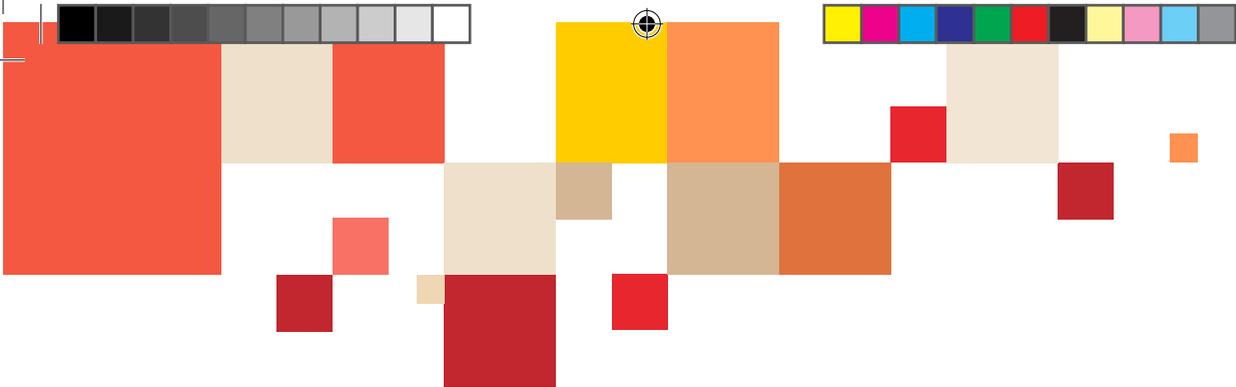
A Construção Curricular Coletiva e o Processo Avaliativo _____ **278**

Para Aprofundar _____ **285**

REFERÊNCIAS _____ **286**







APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentam o Caderno de Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), elaborado no âmbito do projeto de cooperação técnica Semed-PNUD, financiado com recursos de contribuição voluntária do Ministério da Educação (MEC).

Este Caderno Ejai faz parte do conjunto de ações de assistência técnica oferecido pelo PNUD à Semed, que inclui, também, os outros cadernos: as orientações curriculares das etapas e modalidades da Rede Municipal de Educação; os instrumentos de gestão educacional e escolar, como o Guia Prático de Gestão e as Diretrizes de Avaliação da/para Aprendizagem; o apoio à formulação de políticas educacionais para a implantação da educação integral; e a realização de uma pesquisa sobre o analfabetismo no município com recomendações de apoio para seu enfrentamento.

O marco desta ação é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em seu Objetivo 4, que visa: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, reforçado pelo Objetivo 4.6, que visa garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

A alfabetização é um componente essencial ao desenvolvimento sustentável: o número de adolescentes que abandonam a escola no fim do ensino fundamental – e que estão engrossando a demanda da EJA em todo o território nacional – e o problema crônico do analfabetismo tornam



a população dessa modalidade mais vulnerável à pobreza, à violência, ao desemprego, a problemas de saúde, entre outros, distanciando-os sempre mais do protagonismo social relativo à sustentabilidade.

A pesquisa “Universalizar o Analfabetismo em Maceió: subsídios para a política pública”, desenvolvida ao longo de 2014 a 2016, no âmbito deste projeto, confirma a correlação entre a distribuição do analfabetismo no Brasil e a desigualdade regional, com taxas maiores encontradas no Norte e no Nordeste e em seus estados. Embora, na última década, a redução tenha sido mais acentuada nessas regiões, o Estado de Alagoas ainda se destaca com a maior taxa de analfabetismo do país: aproximadamente 24% da população de 15 ou mais anos de idade não sabia ler e escrever um bilhete simples, em 2010.

O apoio e as contribuições à pesquisa das equipes do Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Dejai), do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Projovem da Semed, bem como de especialistas da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) fomentaram um grande debate no município acerca das estratégias de enfrentamento ao analfabetismo, a partir de novas propostas educacionais, curriculares e de formulação e implementação de políticas intersetoriais.

O objetivo desta publicação, portanto, é oferecer, por um lado, uma visão ampliada do fenômeno do analfabetismo e das demandas da Educação dos Jovens, Adultos e Idosos, o seu contexto histórico nacional e internacional e o arcabouço legal – com foco nas grandes Conferências Mundiais e nos Planos Nacional e Municipal de Educação. Por outro lado, ressalta-se a importância da dimensão e do contexto local. Apresenta, para tanto, dados e perfis importantes desse contexto caracterizado por grandes mudanças e novas configurações da Ejai; indicadores inquietantes, entre eles, o analfabetismo de adolescentes e jovens, o desemprego, a violência e a gravidez na adolescência.

Assim, esta proposta curricular, tendo como marco referencial a Educação Popular, apresenta uma metodologia testada e aplicada na rede, ao longo das últimas duas décadas, com a descrição de sua aplicabilidade. O Caderno traz, ainda, importantes reflexões e propostas sobre a formação continuada dos professores e o processo avaliativo, alertando





APRESENTAÇÃO

sobre a necessidade de uma gestão escolar atenta e solidária, demandando do gestor, cada vez mais, uma capacidade de desenvolvimento técnico e de tecer parcerias com a comunidade escolar.

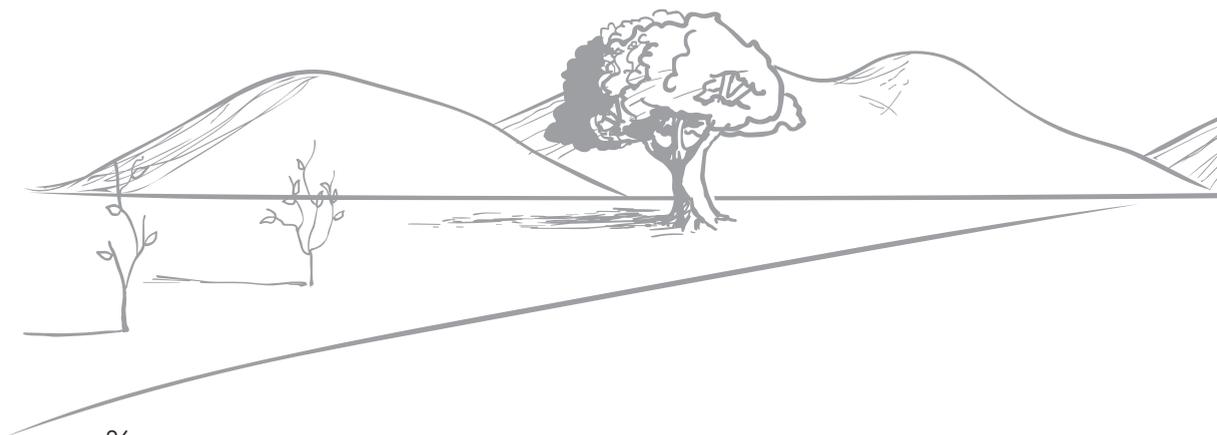
Por todo o exposto, a Semed e o PNUD se orgulham de apresentar este Caderno de Orientações Curriculares de Jovens, Adultos e Idosos, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de capacidades das equipes gestoras da Rede Municipal de Educação de Maceió, objetivando o desenvolvimento humano, a transferência de conhecimentos, o crescimento do país e a implementação e o monitoramento dos ODS. Com o lançamento deste Caderno, a Semed e o PNUD se fortalecem ao disponibilizar mais um instrumento para concretizar a tarefa conjunta de tornar o desenvolvimento sustentável e inclusivo uma realidade na vida de todas e todos.

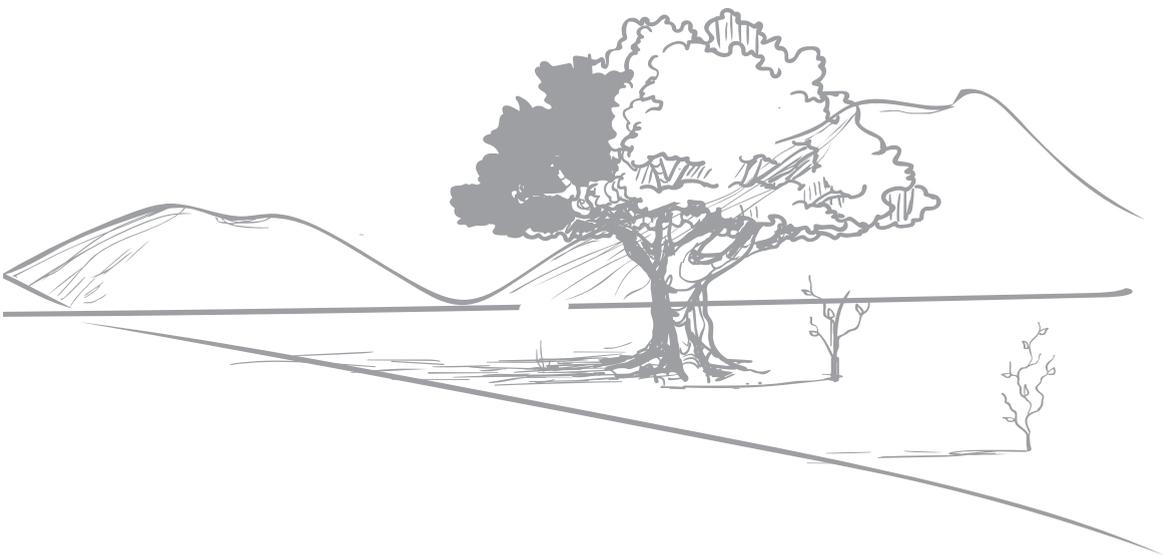
Ana Dayse Rezende Dorea

Secretária Municipal de Educação de Maceió

Niky Fabiancic

Coordenador-Residente do Sistema Nações Unidas no Brasil e
Representante-Residente do Programa das Nações Unidas para o







PRÓLOGO

No mundo conflituoso e desarmonioso em que vivemos, consensos são uma moeda rara. Não obstante, no campo da educação de jovens e adultos há um raro consenso em torno do esgotamento do atual modelo da EJA e a necessidade de buscar novas estratégias e formatos que são mais relevantes, que respondam às necessidades de aprendizagem dos sujeitos e que realmente contribuam para o seu bem-estar e o seu estar no mundo. E não é unicamente no Brasil que esse descontentamento existe. Mas é aí que o consenso termina. Existem muitas divergências sobre quais as estratégias e formatos mais eficazes – algumas dão prioridade para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; outras, para uma educação mais escolar que compensa a escolaridade obrigatória não acessada na idade legal; e outras, para a formação do cidadão e da cidadã e para o fortalecimento de democracias mais participativas.

Recentemente, em Suwon, na República da Coreia, a Unesco, com os governos municipais das Suwon e Osan, promoveu o Encontro de



ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

Meio Termo da Confitea VI, realizada originalmente em Belém do Pará, no Brasil, em 2009. Entre outros objetivos, o encontro procurou fazer um balanço do progresso global relacionado com os compromissos e as responsabilidades assumidas pelos 144 estados-membros presentes em Belém, incorporados ao Marco de Ação de Belém. Em Suwon, mais de 400 pessoas de cerca de cem países expressaram certo desânimo com a falta de prioridade dada pela maioria das nações para a educação e a aprendizagem de adultos.

Além desse processo de balanço da implementação dos principais eixos do Marco de Ação de Belém, os participantes debateram como a EJA poderia contribuir de uma forma efetiva para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. O ODS 4 versa, especificamente, sobre a educação: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; mas há um reconhecimento de que muitos dos outros 16 objetivos relacionados com saúde e bem-estar, emprego e o mundo de trabalho, participação comunitária, social e cívica, não serão alcançados sem um investimento na aprendizagem e educação de adultos.

Um terceiro documento constantemente lembrado em Suwon foi a Recomendação sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (a sigla RALE, em inglês), elaborada pela Unesco com base numa consulta ampla, e aprovada em 2015. A RALE é importante porque nos lembra de que há pelo menos três domínios-chave que a aprendizagem e a educação de adultos englobam: a alfabetização e habilidades básicas; a educação contínua e habilidades profissionais; e a educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. Ao buscar alternativas que ofereçam uma educação de qualidade para as pessoas jovens, adultas e idosas, em Maceió, é evidentemente necessário levar em conta esses três domínios-chave da EJA.

As orientações curriculares da Ejai contidas neste caderno servem como exemplo de como desenvolver esse processo de reelaboração. A metodologia e os conteúdos apresentados aqui apontam para várias





PRÓLOGO

características fundamentais. Em primeiro lugar, constituem uma proposta coletiva que nasce de uma longa experiência, de acertos e “desacertos”, de uma equipe. Também envolvem uma produtiva parceria, de um lado com a universidade pública e, de outro, com uma agência internacional de cooperação – o PNUD.

Em termos de metodologia, a pesquisa encomendada pelo PNUD – cujo relatório é intitulado “Universalizar a Alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública” – apresenta dados e informações que são vitais para entender o contexto e os sujeitos potenciais da Ejaí, além de poder localizá-los, geograficamente, no mapa da cidade. Não há como elaborar uma política de Ejaí sem ter dados detalhados sobre quem são os sujeitos potenciais, onde e como vivem, e quais são as suas estratégias de sobrevivência. Posteriormente, o PNUD desenvolveu outro processo de escuta para ouvir os sujeitos do processo educativo – educadores, educandos e técnicos. As falas apresentadas neste caderno nos fazem entender melhor a complexidade de formular uma nova proposta de orientações curriculares. Ao mesmo tempo, essas falas nos mostram que a educação sozinha não terá força suficiente para reverter as perversas condições em que a maioria dos sujeitos vive. Por isso, a insistência na intersetorialidade e no desenvolvimento de outras políticas públicas sociais que complementem as políticas educacionais.

O Caderno captura e sistematiza esse movimento dentro do movimento histórico e conceitual tão necessário para compreender porque a Ejaí está como está hoje, fundamentado no paradigma da educação como direito. Dá destaque para a formação inicial e continuada dos profissionais da Ejaí, da qual o próprio Caderno constitui um poderoso instrumento. Mesmo que as estatísticas nos deem motivo para otimismo – enquanto no Brasil, como um todo, as matrículas em EJA tenham caído constantemente, entre 2007 e 2016, em Maceió houve um movimento inverso – o desafio permanece enorme em termos quantitativos e qualitativos.

No encontro de balanço da Confintea VI, em Suwon, os principais eixos do Marco de Ação de Belém – políticas, governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade – foram utilizados para orientar o processo de avaliação. Em Maceió, as orientações curriculares constituem um sinal da vontade política do governo municipal de





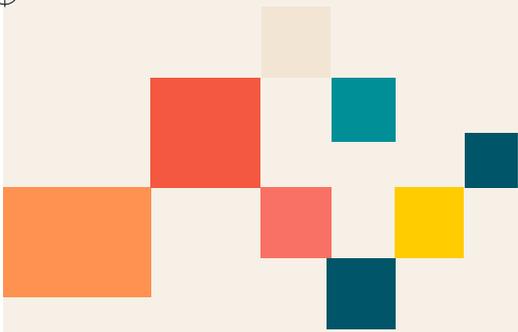
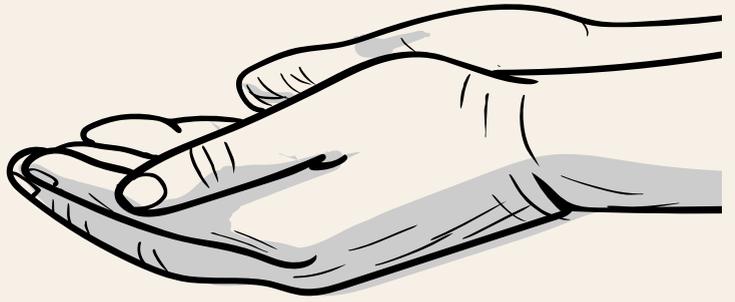
**ORIENTAÇÕES
CURRICULARES** | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

assegurar o direito das pessoas jovens, adultas e idosas a uma educação de qualidade. Qualidade exige recursos financeiros que são necessários para garantir os itens que compõem a qualidade – infraestrutura, profissionalização, recursos didáticos e pedagógicos etc. No mundo conflituoso e desarmonioso em que vivemos, esse conjunto de ações pode contribuir de uma forma concreta para a implantação de políticas que visem a um desenvolvimento sustentável e humanizador, predicado no bem-estar de todos e todas e do planeta do qual fazemos parte.

Timothy D. Ireland

Cátedra Unesco da Educação de Jovens e Adultos (EJA)





INTRODUÇÃO

O CADERNO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EJAI

UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

*“Transformar a experiência educativa em algo puramente técnico é
amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício
educativo:
o seu caráter formador.*

*O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a
capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou
do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha
curiosidade”*

Paulo Freire (1997)

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina



INTRODUÇÃO

A elaboração do caderno das Orientações Curriculares da Ejai¹ da Rede Municipal de Educação de Maceió é um trabalho de muitas mãos. Colaboraram e participaram da sua construção a equipe do Departamento da Ejai da Semed, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, estudantes, especialistas, representantes do Fórum e a equipe do PNUD. Desta forma, uma trama complexa – de reflexões, ações, análise histórica, fontes e intercâmbio com outras experiências – foi tecida, em uma viagem desafiadora, mas importante para o percurso do direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa dessa população.

O Caderno vcial e territorial dessa população. Nesse sentido, visa construir um currículo crítico e flexível norteado pela análise da situação subjetiva e objetiva desses estudantes e, sobretudo, pelo compartilhamento do conhecimento da realidade vivida pelos alunos e moradores das comunidades nos entornos das escolas.

As dimensões da EJA e seus desafios

Nos últimos anos, o desenvolvimento de políticas educacionais (EJA) e programas, entre eles o PBA (Programa Brasil Alfabetizado) e o Projovem, estudos, pesquisas e diretrizes decorrentes das Conferências Internacionais e Nacionais, proporcionaram avanços substanciais no que se refere à caracterização do fenômeno do analfabetismo, que tem raízes antigas e novas especificidades.

Embora, atualmente, o conhecimento acerca do fenômeno seja maior, sua complexidade e dimensão ainda não permitiram a geração de resultados decisivos e investimentos sociais para a promoção de inclusão social, educacional e profissional desses estudantes. Um fator complicador é que, de modo geral, os adolescentes, jovens, adultos e idosos estão cercados de preconceitos; os perfis complexos e diversificados necessitam de atenção e políticas educacionais específicas e intersetoriais, mas professores e gestores escolares encontram fortes desafios para dedicar tempo e espaço pedagógico na carga horária pesada de suas jornadas de trabalho.

1 O Conselho Municipal de Educação de Maceió (Comed), em 2016, adota a Resolução nº 3, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental na modalidade da Ejai a ser ofertada pelas unidades escolares da rede municipal de ensino de Maceió. A partir dessa resolução, a EJA se torna Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), na rede municipal de Maceió.





A EJA, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), é uma modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996. Esse tratamento, para muitos, é polêmico e corrobora preconceitos de quem considera esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecido de forma ligeira. Isso explica, em parte, a posição de muitos gestores e gestoras, que veem a EJA como correção de fluxo e como ação provisória – por isso, a perspectiva de que ela deve ser rápida e de que deve acabar².

As metas com enfoque nos sujeitos da EJA no PNE (2014-2024)

- As metas do PNE, a seguir, oferecem uma leitura do esforço da política pública nacional, resultado do forte movimento social para a universalização da educação, a permanência na escola e o direito à educação para todos. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o fim do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

No Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão é de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental. A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o país ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas, torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21³.

2 Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil. Brasília, 2016. p. 17.

3 Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 10 nov. 2017.





INTRODUÇÃO

- Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência desse Plano, para as populações do campo da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A meta 8, além de traçar um objetivo claro em relação ao número de anos de escolaridade da população, explicita a urgência do País em reduzir as desigualdades entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre a cidade e o campo. Entretanto, a conquista dessa meta não pode se restringir ao atingimento do número. Para reduzir, de fato, a desigualdade, é preciso que a Educação oferecida a toda população adquira os mesmos (e melhores) padrões de qualidade⁴.

- Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015; e, até o fim da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Oferecer oportunidades educacionais a quase 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que, na PNAD-IBGE de 2015, se autodeclararam analfabetos e garantir que jovens e adultos com escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aprimorem suas habilidades de leitura, escrita e compreensão da linguagem matemática, de modo a assegurar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Estes são desafios urgentes que se impõem às políticas educacionais, às redes de ensino e a toda sociedade brasileira⁵.

- Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das

4 Ibid. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/8-escolaridade-media>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

5 Ibid. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 10 nov. 2017.





matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014a).

Mesmo com o advento do Fundeb, que ampliou a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas nessa modalidade de ensino vêm caindo nos últimos anos. Experiências de programas mais ligados à formação profissional têm obtido algum sucesso e precisam ser acompanhadas de perto. Mas é necessária a adoção de projetos pedagógicos diferenciados e específicos, capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda por essa modalidade de ensino⁶.

O cumprimento dessas metas é muito desafiador, sendo determinado pelos dados alarmantes de cerca de 40 milhões de jovens sem concluírem a educação básica. Em todas as redes municipais e estaduais, constata-se que, à medida que a idade da população aumenta, o número de matrículas decresce, enquanto aumenta o quantitativo de pessoas que não concluíram nem frequentam a educação básica. As metas 9 e 10 – que tratam das estratégias do atendimento a jovens e adultos em condições de maior vulnerabilidade, como os não alfabetizados, os mais pobres, os idosos e os que estão no sistema prisional – apresentam o mesmo desafio.

Um aspecto relevante da pesquisa “Universalizar a Alfabetização em Maceió” – conduzida pelo *International Policy Center for Inclusive Growth (IPC-IG)*, Centro de Pesquisa vinculado ao PNUD – é a correlação entre a distribuição do analfabetismo no Brasil e a desigualdade regional.

Alagoas destaca-se com a maior taxa de analfabetismo do país: aproximadamente, 24 por cento da população de 15 ou mais anos não sabia ler e escrever um bilhete simples em 2010. Historicamente, o estado teve baixo desempenho e poucos resultados na educação de sua população. A quase universalização do acesso ao ensino fundamental ocorreu de forma rápida, em processo recente, o que explica a ainda

⁶ Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>>. Acesso em: 10 nov. 2017.





INTRODUÇÃO

elevada proporção de analfabetos na população jovem e adulta. Em muitos municípios do estado, há ainda substantiva parcela de crianças e adolescentes que permanecerão analfabetos. Esses fatores fazem a inércia demográfica de Alagoas ser mais intensa que a de outras unidades da federação e tornam a erradicação do analfabetismo até 2024 um objetivo de difícil alcance (p. 7).

Um dos principais determinantes do analfabetismo é a falta de acesso ao sistema de ensino. A pesquisa ajuda no entendimento da qualificação da educação como o grande instrumento para minimizar esse fenômeno. A grande população de adolescentes com defasagem idade-série mostra a precariedade da permanência no ensino fundamental. Oferece indícios para elaborar novas ferramentas para continuar a inovação da proposta de educação de jovens, adultos e idosos do município e para uma política de educação e aprendizagem ao longo da vida, integrando outras políticas sociais e profissionalizantes, com grande atenção para a população com deficiência, com presença expressiva no quadro dessa população.

A estrutura do Caderno

A publicação se desenvolve em cinco partes, com o intuito de contextualizar o currículo sugerido na história da educação brasileira, tendo como base a educação popular e toda a complexa rede de conhecimentos, ações e leis no âmbito do direito à educação para todos.

A primeira parte é desenvolvida por especialistas convidados. Proporciona uma leitura histórica “buscando fazê-lo pela compreensão das negações e conquistas do *direito à educação* para todos, que se foi constituindo no Brasil apenas no século XX”, como afirma Jane Paiva, autora do primeiro capítulo da primeira parte.

Assim, essa viagem, nesse cenário nacional e local, coloca um foco nos fatos mais importantes que determinaram movimentos, políticas e o desenvolvimento de conceitos que viriam estruturar a proposta da educação popular no Brasil, baseada nos conceitos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, entre outras obras.

Uma linha do tempo sobre os marcos históricos da EJA no mundo, no Brasil e em Maceió, é sistematizada e organizada no fim dos capítulos





desta primeira parte.

Os capítulos são complementados com boxes contendo os conceitos norteadores, a descrição dos programas complementares implementados para enfrentar o analfabetismo, bem como um box intitulado “Para Aprofundar”, em que são sugeridos fontes e artigos sobre o assunto tratado.

Um capítulo é dedicado ao perfil dos “velhos e novos” sujeitos da Ejai.

A Fala dos Professores completa a primeira parte, nos levando da história e da abordagem teórica ao contexto real da vida e das percepções dos professores no dia a dia da vida escolar, com seus desafios e suas propostas.

A parte II, chamada “entre realidade e idealização: o significado da EJA no cotidiano escolar” pretende retratar os sujeitos da Ejai no cotidiano escolar, com suas contradições, dificuldades, desenhando os novos perfis que estão reconfigurando a Ejai. Com ênfase nos adolescentes, apresentando dados e traçando uma análise sobre esse fenômeno, o artigo termina com entrevistas aos adolescentes e jovens, de um lado; e adultos e idosos do outro, para melhor entender o clima escolar e a convivência desses públicos diversos. A escola é definida por esses sujeitos como um lugar de encontro e de aprendizagem necessária à vida social e educacional dessa população.

Assim, finalmente vem apresentada a proposta pedagógica da Ejai, com seus fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos, o tempo e o espaço dessa matriz curricular, sua flexibilidade em relação aos diferentes sujeitos com seus diferentes objetivos e necessidades.

A proposta curricular é contemplada dentro de uma visão holística que congrega as áreas de conhecimento.

Finaliza essa segunda parte um destaque de Paulo Freire, marco e referência dessa proposta curricular.

A parte terceira é dedicada à metodologia que orienta o currículo da Ejai: a Rede Temática. É apresentado o passo a passo para a implementação dessa metodologia, bem como os instrumentos de planejamento das aulas. O esforço é apresentar as áreas de conhecimento, e mostrar a passagem entre o conceito e a organização das áreas da Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas,





INTRODUÇÃO

Ensino Religioso, Trabalho e Educação.

A parte quarta é dedicada às experiências pedagógicas consideradas exitosas por ter gerado bons resultados na aprendizagem. São apresentados os temas geradores vivenciados nessas práticas, a vivência dos envolvidos e o impacto que essa experiência teve na vida e no percurso educacional dessas pessoas.

A quinta e última parte é dedicada ao processo formativo dos professores e gestores, fundamental para a implementação dessa proposta e considerado estruturante para o sucesso escolar desses estudantes.

Textos e conceitos são sugeridos para aprofundar esse tema, a formação, além de entrevistas com os coordenadores pedagógicos sobre necessidades e ofertas de formação na rede de Maceió.

Outro aspecto importante é o processo de avaliação acompanhando a construção desse currículo peculiar, flexível, que precisa da participação e do compartilhamento com toda a comunidade escolar. Esse processo avaliativo é parte integrante das “Diretrizes de Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió”.

A Gestão Escolar: o aspecto determinante para o exercício da democracia e participação para a efetiva qualidade da Ejaí

A gestão democrática na rede municipal de ensino de Maceió é garantida pela Lei Orgânica do Município, de acordo com o Art. 142. A garantia legal reforça a necessidade da efetivação da gestão educacional na rede municipal de ensino, mas específica que a gestão democrática também pode ser exercida nos espaços da gestão central.

A gestão escolar tem atuação abrangente em todos os níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica. Os princípios norteadores da gestão se firmam na democratização, garantindo a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos e no desempenho da função social da escola, que tem no dirigente escolar o principal líder da participação democrática da comunidade escolar.

O atendimento à Ejaí com base na gestão democrática requer um empenho dos gestores na compreensão das aproximações e dos distanciamentos que ainda perpassam suas ações e a gestão educacional da rede municipal de ensino.





A descentralização dos sistemas de ensino concede autonomia na organização de suas redes, desde que considerem os princípios norteadores da gestão democrática, que permeia tanto os sistemas educacionais quanto a gestão escolar. Para Vieira (2009), a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Essas duas esferas são intrínsecas no âmbito da gestão e têm seu processo definido pelos sistemas de ensino, os quais podem determinar a gestão democrática na escola pública.

Os sistemas de ensino têm certa autonomia para elaborar ações, desde que a participação se faça com a mediação da escola, na elaboração do projeto pedagógico, e da comunidade escolar, que está representada pelos conselhos escolares, considerando também a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Na compreensão de Paro (2000, p. 100): “Na estrutura formal de nossa escola pública [...] prevalecem relações de mando e submissão”. No espaço escolar, o cargo com maior autoridade é atribuído ao diretor, que, por sua vez, também exerce essas relações de poder com a escola.

A educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico, participativo, mas também por ela própria ser um espaço em que se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões (LIBÂNEO, 2004).

Na Ejai, a participação dos estudantes nas discussões sobre os problemas da escola, nas decisões coletivas sobre deliberações de ações, é fundamental para que esses exerçam seu papel social na comunidade escolar. Mas, a escola precisa lançar mão de alguns mecanismos que oportunizem a participação dos sujeitos estudantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, o gestor escolar deve tornar a escola atrativa, diferenciando o ensino de crianças do ensino da Ejai nas especificidades necessárias da idade. Dessa forma, o gestor escolar cria, em articulação com a gestão central da Semed, as condições necessárias que venham favorecer o ensino e a aprendizagem aos estudantes da modalidade:

1. oportunizar a presença do gestor escolar também no turno no qual é ofertada a Ejai;
2. manter a biblioteca em funcionamento, em todos os turnos da escola;





INTRODUÇÃO

3. disponibilizar alimentação escolar adequada às necessidades nutricionais dos estudantes da Ejai;
4. proporcionar acesso ao material didático;
5. favorecer o acesso aos bens culturais;
6. oferecer transporte escolar para aqueles que têm dificuldade de ingresso ao espaço escolar;
7. promover planejamento coletivo;
8. contar com professores com a formação e a carga horária exigidas por lei;
9. incluir no Projeto Político-Pedagógico a Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
10. compreender os motivos da presença dos sujeitos na modalidade Ejai e criar mecanismos que evitem evasão e repetência.

O Guia Prático de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió (2016, p. 67-68) orienta a respeito das principais funções atribuídas ao Diretor Escolar e sugere dicas para esse profissional:

Envolva a equipe no planejamento e [dê] autonomia nas ações, criando um modelo de corresponsabilidade; estabeleça metas claras; valorize professores, funcionários, pais e alunos; olhe a realidade local para conhecer as necessidades das pessoas do entorno e adequar-se a elas; mantenha uma visão crítica para trabalhar a realidade dos problemas sociais na sala de aula (SEMED, 2016, p. 68).

Os estudantes devem ser chamados à “participação” também depois do momento das eleições diretas para gestores escolares. Muitas vezes, passada essa fase de euforia, esses mesmos sujeitos caem no esquecimento e voltam a participar, apenas, no próximo pleito eleitoral. Segundo Paro (2000, p. 10): “É a transformação dessa escola que passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. A participação por meio do conselho escolar já está garantida, mas não é suficiente, visto que as ações e as decisões da escola se firmam dia a dia.

Destacamos, então, que nesse contexto é exigido compromisso dos professores e dos estudantes, para que a produção do conhecimento se dê a partir da cultura e da realidade local nas quais estão inseridos. Além





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

disso, o trabalho pedagógico passa a ser um processo de contínua criação e recriação do conhecimento.

Portanto, vale salientar que a construção deste documento, coordenado pela equipe da Cgejai, contou com o apoio dos profissionais que atuam na Ejai, envolvendo-os de diversas formas: nas formações continuadas, na socialização de experiências, por meio de sugestões, críticas e avaliações do trabalho.





PARTE I

UMA LEITURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

UMA ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA⁷

Jane Paiva⁸

Explorações do pesquisador

O texto aqui apresentado, sobre provocação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), desafiou-me a recuperar a história da educação de jovens e adultos (EJA), o que faço pelo exercício de memória que me cabe, como partícipe, há 39 anos, de parte dessa mesma luta. Assim, rememoro-a, buscando fazê-lo pela compreensão das negações e conquistas do *direito à educação* para todos que se foi constituindo no Brasil apenas no século XX – eixo central que guiará minha memória nesse processo ativo de criação de significados que ganham novos sentidos a cada narração. Por ela, recrio minha própria história em muitos momentos como protagonista, por assumir o lugar de fonte oral, ciente do alerta de Portelli (1997, p. 33):

[...] a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração com seu contexto histórico.

Dessa forma, a introdução do debate se faz apontando que os contextos históricos em que acontecimentos do mundo, antes insuspeitados, causam horror e insegurança, também abalam em grande parte nossas convicções na humanidade. Por isso mesmo, não podem estar fora das reflexões e de necessárias revisões aos sentidos que vêm sendo produzidos, porque, sem dúvida, acontecimentos que acirram intolerâncias e ódios colocam em cheque mais do que os direitos sociais, se não a perspectiva mesma

7 As ideias aqui expostas são de responsabilidade da autora.

8 Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED) e da Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); pós-doutora pelo Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav). México. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



PARTE I

de direito humano, valor tão caro ao tema que discuto. Cotidianamente, a própria condição de vida que as opressões produzidas pelo sistema econômico mundial vem determinando às populações se vê atravessada pela possibilidade de novas ameaças, em tempos inimagináveis.

Em tempos globais, as mudanças no mundo do trabalho produziram multidões de desempregados, e a oportunidade de emprego não existe mais para muitos, com e sem qualificação. Ricos e pobres assustam e se assustam em todas as partes do planeta, em países ricos e em países pobres. Crescem as intolerâncias e as discriminações que fertilizam o ódio por desconhecer o próximo como outro. Sua presença obstrui e ameaça.

A experiência da sociedade civil tem ensinado algumas importantes lições, especialmente aos poderes públicos devotos do valor do pensamento único, que esvazia de sentido as resistências e os pensamentos divergentes. A forma de pensar hegemônica, somada ao quadro de pobreza das maiorias e à perda de direitos historicamente conquistados (como é o caso do trabalho), compõem os marcos com os quais se exige propor a educação de jovens e adultos neste terceiro milênio.

Percorrer a história por meio da memória de tempos narrados e vividos, tendo como eixo central o *direito à educação*, desafia-me, no que a “louca da casa”⁹ pode ser motivada, para de novo imaginar que é possível acreditar na história como possibilidade, que reinvente o direito à vida, com todas as diferenças, como iguais.

Quem somos, que lugar ocupamos na história, com que direito se pode sonhar e pensar na educação; como pensar em um mundo novo diante das “fragilidades” dos poderosos e das resistências inventivas que criam rupturas nos esquemas seguros desses poderosos, em reação, talvez recusa, dos que se sabem vítimas e que não aceitam a morte; morte como invisibilidade política, social e econômica escolhida como modelo, nem que para isso muitas mortes devam ser perpetradas, incluindo e iniciando pelas próprias? De que direito se tratará daqui para diante: dos já interiorizados como ideia e valor; dos que se (re)criam e cerceiam liberdades atestando legítima defesa/legitimidade jurídica; ou será preciso confrontar o *corpus* teórico que se põe a nu diante de nós,

9 A louca da casa é a expressão de Santa Teresa de Jesus referindo-se à imaginação, recuperada por Rosa Montero. In: A louca da casa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.





testemunhas e coprotagonistas do tempo presente?

O momento histórico brasileiro, quando sou provocada a escrever este artigo, é de tensão e de pura expectativa, antecipando rupturas (in)certas, por se saber que um projeto de sociedade como o anunciado rompe com a vontade soberana do voto nas urnas e jamais seria escolhido como resposta aos desejos de eleitores. Do interesse puro do capital e dos que a ele servem sem responsabilidade com a soberania do país, eivado de malfeitos e escândalos que denunciam as elites políticas e empresariais que há mais de 500 anos dilapidam o patrimônio da nação, o golpe perpetrado na ainda frágil democracia brasileira refaz o ciclo vicioso no qual estamos de há muito aprisionados; repetindo – e agora como farsa – a tragédia dos privilégios mantidos e preservados para poucos. Esses privilégios estão arraigados, segundo dados do período 2012-2013, disponibilizados pela Receita Federal, nos 71.440 brasileiros com renda mensal superior a 160 salários mínimos, o que corresponde a 0,3% dos declarantes de Imposto de Renda, e que concentraram, em 2013, 14% da renda total e 21,7% da riqueza nacional, totalizando rendimentos de R\$ 298 bilhões e patrimônio de R\$1,2 trilhão, o que equivale a uma renda média individual anual de R\$ 4,17 milhões e uma riqueza média de R\$17 milhões por pessoa. Se adicionarmos a esse grupo aqueles com renda mensal acima de 80 salários mínimos, chega-se ao total de 208.158 brasileiros (0,8% dos contribuintes) que respondem sozinhos por 30% da riqueza total declarada à Receita Federal¹⁰.

Não sem motivos a ruptura à ordem democrática é promovida, porque o projeto de sociedade que há 13 anos se instalara no país voltara-se para os invisíveis brasileiros nunca antes vislumbrados nas políticas públicas como cidadãos de direito, embora as elites não tenham sido atingidas, como os dados comprovam, para que políticas sociais de amplitude mais abrangente ocorressem. A inflexão, o giro desse projeto voltado também – e ainda tão pouco – às classes populares não anunciava a nenhum de nós – pela justeza da causa defendida e tornada central – o risco iminente que se arquitetava, com requintes sórdidos de intolerância, ódio e nenhum compromisso ético e solidário.

Eis-nos diante de um momento cuja tragédia é a farsa revestida de

¹⁰Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/08/71-mil-brasileiros-concentram-22-de-toda-riqueza-veja-dados-da-receita.html>>. Acesso em: 2 set. 2016.





licitude, de “obediência” a dispositivos jurídicos, desmontando políticas que, para quem trafega pelos interiores deste país há tantos anos, ousaram promover condições capazes de garantir o mínimo existencial para todos os seus habitantes, tomadas pelo *princípio da dignidade humana*. Dignidade esta que, na contemporaneidade, não pode mais estar afastada das escolhas políticas de países como o Brasil, cuja consciência como nação fortemente veio se reforçando depois de 22 anos de ditadura civil-militar de amarga memória para os que, como eu, foram jovens e viveram, diuturnamente, esse tempo de trevas. Não sendo mais possível calar-me, pelo traço de coragem e luta que me caracteriza como mulher, expresse-me, neste artigo, também como pesquisadora implicada com meu tempo histórico, com as batalhas vencidas e perdidas, para buscar compreender, complexamente, compartilhando com muitos leitores e estudiosos, minha interpretação da história da educação de jovens e adultos (EJA), tão pouco cuidada e estudada no cenário mais amplo da história da educação no país.

Escavações pelo Colonialismo e pela Formação Étnica: os Ordenamentos Constitucionais

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a formação étnica do povo brasileiro veio se fazendo pela opressão e imposição de uma suposta superioridade europeia, branca e discriminadora. Agravada com a mercantilização dos povos africanos de diferentes grupos étnicos, a mestiçagem, antes depreciada, e a contribuição do negro, assumidas pelo sociólogo Gilberto Freyre (1933) em *Casa Grande e Senzala*, são interpretadas por seus críticos como esvaziamento do conflito entre colonizador e colonizado. Retratando as relações sociais no cenário do Brasil colonial, a análise de Freyre teve como pano de fundo a ótica do relativismo, explicando a formação da sociedade brasileira. Descrevendo o cotidiano da sociedade colonial, Freyre expôs a origem de antagonismos que ainda na atualidade conflitam a ordem social no Brasil.

Essa diversidade étnica, que em muitos outros momentos foi reforçada por políticas de branqueamento, pela incorporação de mão de obra agrícola e de tantas outras, não apenas forjou e contribuiu para acirrar a desigualdade social de múltiplas formas nos diferentes regimes





pelos quais o país passou, mas, ao mesmo tempo, na contemporaneidade, principalmente, tem-se revelado como valor e riqueza cultural, pelas expressões como se manifestam nos diversos grupos populacionais. Essa mesma diversidade, nos últimos 13 anos, tem sido o alicerce e fundamento de políticas públicas e educacionais, tentando inverter a concepção explicativa dos modelos de poder que impuseram aos povos latino-americanos a colonialidade, caracterizando assim o processo político da região, de dominação racial e de negação de direitos.

Quijano (2000, p. 242) assim se refere ao que se pode avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, na necessária redistribuição de poder, da qual a descolonização da sociedade é pressuposto e ponto de partida:

[...] está ahora siendo arrasado en el proceso de reconcentración del control del poder en el capitalismo mundial y con la gestión de los mismos funcionarios de la colonialidad del poder. En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos.

Principalmente no tocante a recursos, as formas colonialistas têm-se imposto, talvez apenas mudando o eixo do mundo que o faz, depois de mais de 500 anos.

Bosi (*apud* FÁVERO, 2001, p. 249), analisando a educação e a cultura nas constituições brasileiras, afirma que no Império e na República Velha a educação foi tratada como assunto privado, e que tanto a Constituição de 1967, quanto a Emenda de 1969, durante o regime autoritário, mais ainda se prestam a confundir público e privado, antes separados pela Constituição de 1934, no tocante, principalmente, aos recursos públicos. Estudos sobre a educação nessas constituintes (FÁVERO, 2001) demonstram que só em 1934, pela primeira vez, a Constituição Federal declara que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Art. 149)”. Segundo Rocha (2001, p. 111), essa declaração traduz, por parte dos legisladores, o lado “histórico-crítico inovador (que) estendeu-se também à renovação do campo educacional”. E segue afirmando que “a concepção doutrinária





dos renovadores é a de considerar que o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência etc., já consagrados nas constituições modernas” (ROCHA, 2001, p. 125).

Legitimando o projeto nacional do golpe militar, tanto a Constituição Federal de 1967 quanto a Emenda de 1969 e todas as intervenções decorrentes na área educacional asseguram o mínimo à educação; assim como conciliam “o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional” (FÁVERO, 2001, p. 253), marcado pela relação educação e desenvolvimento e pela ideia de educação como investimento.

Na Emenda Constitucional de 1969 (Art. 176, § 3º incisos I e II) aparece, pela primeira vez, a educação como dever do Estado, assegurado, apenas, o ensino primário obrigatório para todos, dos sete aos 14 anos como direito. Horta (1998, p. 24) assinala, ainda, que essa mesma Constituição “retoma dispositivos legais presentes na educação brasileira desde o Império, relacionando a obrigatoriedade escolar com a faixa etária e com o nível de ensino”. Mais tarde, a Lei nº 5692/71 consagra esta relação (constante dos Artigos 176 e 178 da Constituição), entendendo o ensino primário como o de 1º Grau, já de oito anos, agora, e de obrigatoriedade dos sete aos 14 anos. Também por ela o ensino supletivo passa, paralelamente ao Mobral¹¹, a configurar no interior dos sistemas de ensino uma modalidade compensatória de educação, firmemente ancorada nos valores da teoria do capital humano, de caráter desenvolvimentista, que a ditadura militar assumiu para tirar o país do atraso, mas que passava ao largo da perspectiva do direito, principalmente porque aqueles não eram tempos de respeito aos direitos sociais, nem políticos, nem humanos: a face mais evidente desse tempo de negação de direitos se expunha pela tortura e atrocidades cometidas nos porões da ditadura militar.

A perspectiva de direitos da cidadania se adensa na década de 1980, pelas lutas em prol do Estado de direito, articuladas e estimuladas em formas de organizações sociais que surgiam em resposta à repressão empreendida pela ditadura militar; metas primeiras dessas organizações

¹¹ Cf. adiante.





que se coroam com a Constituinte e com a mobilização de inúmeros fóruns da sociedade¹², propositores de temas e princípios para incorporação na nova Carta.

É a “Constituição Federal de 1988 que fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30” (HORTA, 1998, p. 25), cuidando, segundo o autor, para que a proteção ao direito estivesse assegurada.

A Constituição de 1988 vem contribuir para a legitimação de tensões históricas, garantindo no texto da lei a educação para todos como direito, novamente, e as Conferências Internacionais e os acordos firmados na década de 1990 reafirmam o papel da educação continuamente nas políticas de todas as áreas, embora esse entendimento e a garantia constitucional não sejam suficientes para mudar as práticas.

Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar no modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível.

Historicamente, como se demonstrou, nem sempre o *direito à educação* esteve resguardado. Apesar da formulação do texto constitucional, no entanto, não se faz prática automaticamente. A forma como as políticas públicas conceituam/ram a EJA e como desenvolveram ações como oferta pública merece atenção, especialmente quando vinculam ações de educação ao utilitarismo do voto, ou defendem este último, sem precisar da primeira. Embora pareça ultrapassada essa problemática, no país que não chega a ser moderno, a utilidade do voto ainda consegue sobrepor-se à da oferta da alfabetização.

12 Um dos Fóruns mais significativos dessa época foi o Fórum em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987, por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, para atuar na defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. Inicialmente organizado para atuar na Constituinte, foi responsável pelas principais conquistas que os setores sociais, comprometidos com essa concepção de educação, conseguiram inserir na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Ao longo de 17 anos de existência, o Fórum e as entidades que dele fazem parte assumiram, em inúmeras situações e ocasiões, o papel de espaço crítico e combativo em relação a políticas de regulação e gestão desenvolvidas.





Princípios Pétreos pelo Direito à Educação Para Todos

Ao longo da história da educação brasileira, podem-se acompanhar diversos modos de como o *direito à educação* veio sendo conquistado, destacando-se alguns personagens centrais nessa história. Um deles, Anísio Teixeira (1968), que aliou teoria e prática política, e para quem “a educação é um direito” (NUNES, 1996, p. 7), depois de discutir a tese de que “educação não é privilégio” (1957) – ambas como fundamentos das formas democráticas de vida social.

Com visão perspicaz sobre seu tempo e projetando o porvir, explicita como na história se constrói a justificação da desigualdade, a serviço de interesses em ascensão na nova sociedade industrial, pelas teorias do indivíduo soberano, assim como do *laissez-faire* econômico, com a “mão invisível” das “leis naturais” na economia e o desprezo à dependência desse tal regime a um novo nível educacional da humanidade, “mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares” (TEIXEIRA, 1996, p. 29). Entretanto, a existência da formulação legal do *direito à educação*, como defendido por Anísio Teixeira, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo.

O outro personagem, Paulo Freire, para quem a concepção libertadora da educação é, sem dúvida, a síntese pela qual reúne o método democrático e a forma do direito para tratar de um conteúdo – a liberdade – que resume o caráter humanizador da educação.

Também Paulo Freire, cujos vínculos com a cultura antropológica determinou outro olhar sobre os processos educativos, fez na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia. Buscando compreender os fenômenos de nossa formação social, pelo ponto de vista psicossocial, e como a questão da opressão se introduz e se instala no universo subjetivo do próprio oprimido, produzindo não apenas atitudes submissas, mas extremamente autoritárias quando em situação favorecida – oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo do opressor – Freire revela intensa preocupação com a desigualdade das relações de poder da sociedade e as necessárias rupturas para que outras práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos.

Paulo Freire (1994, p. 185), ao defender a humanização de homens





e mulheres, porque são seres inacabados, impõe-se a mim para pensar sobre o sentido educador – e até mesmo pedagógico – que a condição humana, em busca do *ser mais*, fundamenta na luta política pela igualdade e pela liberdade, o que passa a ser possível, no plano histórico, por meio da vivência do método democrático.

Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento.

Essa questão remete-me a duas considerações: a primeira, a que considera suficiente defender o acesso à escola para todos como modo de assegurar a base democrática; e a segunda, a que exige interrogar o modelo de democracia do qual se fala. A primeira consideração interage imediatamente com o campo de estudos em que transito: o da educação de jovens e adultos, especificamente quando se a defende como direito. Para o Estado democrático, é dever estrito proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos. Portanto, “o Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal” (BOSI, 1992, p. 341).

Para a segunda, interrogando o modelo de democracia do qual se fala, apoio-me ainda em Bosi (1992, p. 341):

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população.

Para Freire, é esse exatamente o sentido de um projeto educador: não





PARTE I

apenas ensinar a letra, mas levar o homem à consciência de si, do outro, da natureza.

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. Admitindo que é impossível pensar em direito sem pensar em democracia, alerto que, no entanto, esses conceitos serão tratados pelas imbricações que entre eles se estabelecem no campo da educação de jovens e adultos, restringindo-se ao movimento de buscar as raízes históricas do que se consagrou, na contemporaneidade, como *direito à educação*, uma categoria de direitos de segunda geração, que comporta valores que me constituíram e dos quais ainda não sei abrir mão.

A Constituição Federal de 1988, trazendo de volta à história brasileira a conquista da educação para todos como direito, passa, em tese, a incluir o largo contingente de não alfabetizados e de não alfabetizados funcionais jovens e adultos que o país produzira, mesmo convivendo com sucessivas propostas alfabetizadoras, expressões até mesmo de políticas públicas, ampliando-se para a perspectiva de direito público subjetivo.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave na atualidade, em relação à conquista de direitos, não é o de sua fundamentação, mas de como protegê-los. Para a população que luta por *direito à educação*, é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, mas que se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar. A luta cansa, mas também ensina, e esta é, pois, uma grande aprendizagem da luta (SPOSITO, 1993; PAIVA, 2000).

Essa ideia de que a luta por direito inverte a mão tradicional do poder, que passa a vir de baixo para o alto, leva diretamente à relação entre direito e democracia, assinalada por Bobbio como subversiva. Cury, Horta, Fávero (2001, p. 26), referindo-se ao pensamento de Bobbio quanto a ser a democracia subversiva porque inverte a concepção descendente do poder em favor da concepção ascendente, dizem poder, talvez, fazê-lo convergir com Lefort, sua “invenção democrática” como reinvenção permanente do real.

Recuperando a formulação de Paul Singer (1996) quanto ao





atendimento do direito à educação pelo Estado, Horta (1998) assinala que aquele autor funda-o em duas posições: a primeira, chamada de *civil democrática*, que se traduz pela obrigatoriedade escolar e reafirma o dever do Estado; a segunda, a que denomina de *produtivista*, acentuando a perspectiva da oferta e da demanda e deixando em segundo plano o dever e a obrigatoriedade. Pode-se reconhecer, por exemplo, nessa segunda posição, a mesma adotada durante todo o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em relação à EJA, cuja oferta só se daria mediante demanda; ausente, pois, como política pública.

Como direito humano, desde a Declaração de Direitos Humanos de 1948 busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem a qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal.

Observa-se, então, como a construção social inicia seu processo de complexificar o sentido de direito, já que o que antes poderia resumir um direito – escola para todos –, não mais se faz suficiente, se essa escola não garante a todos o saber ler e escrever com qualidade. Isto não configura outro direito, mas se amalgama à ideia original de tal maneira, que impõe pensar a respeito do *direito à educação* nessa significação ampla: ir à escola e aprender a ler e a escrever como leitor/escritor experiente, considerando-se a diversidade de sujeitos e suas experiências e trajetórias de vida.

A enunciação dessa nova significação, no entanto, não basta para que esses “dois” sentidos – ir à escola e aprender – se encontrem na prática social. Continua-se a lutar pela escola para todos como integrante da dignidade humana, não consagrada para enorme contingente, assim como se defende a qualidade, forma pela qual o saber ler e escrever parece estar associado.

Pós-Hamburgo (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da *escolarização*, assegurando





PARTE I

o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da *educação continuada*, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui espaços educativos em que se aprende, seja em interações de gênero, de etnia, de profissionalização, seja na defesa de questões ambientais etc.; assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Como verdadeiro sentido da EJA, ressignificando os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, não mais se pode mantê-la restrita à escolarização, ou à alfabetização, como foi vista por longo tempo. Assim desenvolvida, a EJA legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos, firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social.

Esse é, sem dúvida, um dilema para o mundo contemporâneo que, mesmo em sistemas sociais produtores de desigualdades, obrigatoriamente carece do fortalecimento de uma concepção de educação voltada para o regime de colaboração entre as esferas governamentais e não governamentais, em que, necessariamente, a sensação de agravamento da desigualdade social demanda do Estado políticas públicas eficazes na área social, principalmente voltadas para os setores populacionais mais vulneráveis às transformações econômicas e à maior acumulação de riquezas exigida pelo capital.

As mudanças conceituais ocorreram, por um lado, pelas formas como o Estado, a serviço dos interesses dominantes, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. Por outro lado, como as compreensões dos sujeitos de direito/não direito envolvidos com o campo da prática, do fazer cotidiano, ressignificaram e transformaram esses conceitos, apropriando-se deles segundo necessidades, usos, interesses, costumes. Nessa tensão, observo que caros conceitos, valorizados pela questão ideológica que representam, permanecem conservados, passando incólumes na defesa de suas formulações, mas não resistindo a qualquer teste da prática, da experiência. E seguem assim formulados e apregoados, mas encerrando sentidos distintos dos originalmente praticados.





Com base nesse fundamento, afirmo que a educação de jovens e adultos ganhou oficialmente, ao longo de pouco mais de meio século, novos sentidos e concepções, produzidos no interior dos países, nas tensões sociais em tentativas de reafirmação de direitos de maiorias, vistas, na sociedade desigual, como minorias.

Da Educação Popular à EJA

Desde o pós-guerra a educação de adultos veio sendo marcada por significados e compreensões diversas, em razão dos inúmeros movimentos realizados por setores populares, tanto originados na Igreja Católica, quanto por governos de diferentes matrizes, quanto por entidades representativas dos interesses de empregadores e de grupos da sociedade civil, organizando movimentos e campanhas.

A educação de adultos, na história brasileira, teve seu campo conceitual não apenas vinculado aos sujeitos a quem se destinava – os adultos – e, por isso mesmo denominava-se educação de adultos, mas, além disso, ao tipo de intervenção pedagógica a ser feito, restrito, no mais das vezes, à alfabetização e à pós-alfabetização. Também se tem caracterizado por ser, quando se trata de atendimento de massa, de cunho governamental, mantida por instâncias oficiais e marcadamente com concepção compensatória, para pessoas consideradas “culpadas” por não saberem ler e escrever. Tem sido identificada com o que se conhece por educação popular, quando vivenciada por pequenos grupos de sujeitos populares adultos, em iniciativas da sociedade, com natureza epistemológica e ideológica diferente dos projetos/ofertas governamentais; resumidas como experiências e intencionalmente fortalecendo as populações, tratam seus integrantes como sujeitos portadores de cultura, saberes e direitos, aos quais se confere poder pelo domínio dos conhecimentos da leitura e da escrita.

Mas a história não apenas escreveu os sentidos de uma educação popular. O caráter desenvolvimentista, notadamente posto na condição de homem-trabalhador-força-de-trabalho, teve papel fundamental na história da educação de adultos e na conceituação que o termo assumiu entre nós. Desse caráter são representantes o Sistema S na década de 1940 (Sesi, Sesc, Senai, Senac; bem mais tarde também o Senar, em





PARTE I

1991); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; a Cruzada Nacional de Educação; a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947).

Na história da educação brasileira e, nela, da EJA, há reveses amplamente estudados por alguns pesquisadores (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974, principalmente). Parte dela se imbrica com a da educação popular, de que Brandão (2002) tem sido importante guardião, mas que teve em Osmar Fávero, Aída Bezerra, Nazira Vargas, José Carlos Barreto e Vera Barreto, dentre outros, protagonistas ativos, sintonizados com a história e sua origem, como também com o tempo em que vivem/eram contemporaneamente a EJA. História que levou Paulo Freire ao desenvolvimento da Pedagogia do oprimido, não sem antes passar por uma breve incursão na política pública, no mesmo governo em que é deposto João Goulart e, muito mais tarde, na Prefeitura de São Paulo, durante a gestão de Luísa Erundina pelo Partido dos Trabalhadores, onde permaneceu de 1989 a 1991 marcando sua passagem pela concepção e implantação do Movimento de Alfabetização (Mova).

As ações, entretanto, que passaram com ênfase à história, em maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social a projetos de dominação que, desde a República, conformaram – e ainda conformam – a nação brasileira. Estudantes e intelectuais, com grupos populares, desenvolveram novas perspectivas de cultura e educação popular. Entre elas, no início dos anos 1960: o Movimento de Cultura Popular, nascido em Recife; os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes; o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representando a Igreja Católica; iniciativas como a da Prefeitura de Natal com a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, tocada pelo educador Moacyr de Góes; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), são alguns exemplos do que foi o fértil período da educação para adultos, pensada na sociedade, enraizada na cultura popular.

Brandão (1984, p. 8) já buscava perceber o movimento que as práticas educativas com adultos anunciavam, especialmente as de educação popular, em relação às direções políticas que se encaminhavam.

Houve um tempo em que sobre a educação popular julgávamos





possuir coletivamente um repertório sólido de conceitos, métodos e técnicas profeticamente renovadores de tudo o que houve e se fez antes. Hoje sabemos, também coletivamente, que essa, como tantas outras práticas especiais de trabalho político, possui múltiplas faces, de que as mais estáveis e sistematizadas, como a própria alfabetização, são apenas uma modalidade e, nem sempre, a mais importante. Da década dos anos 60 para cá envelhecemos palavras, como conscientização, e criamos outras, como participação. Símbolos sonoros de efeito poderoso que, apenas instrumentos de trabalho no momento da gênese, ameaçam sempre tornar-se o mito da prática, ou uma espécie de senha que, aos que sabem pronunciá-la, sugerem poder abrir todas as portas.

Alerta-nos, assim, sobre o risco da crença na solidez dos conceitos, e na mitificação das palavras que não se cristalizam e, por isso mesmo se redizem, e no meu entender atualizam esses conceitos.

O golpe militar de 1964 interrompeu a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire. Programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados por constituírem, segundo os novos donos do poder, ameaças à ordem. A educação popular foi minada pela desconfiança e pelas práticas da repressão, que prenderam e isolaram, até o exílio, muitas lideranças. Mas o analfabetismo resiste e expôs as feridas abertas de um país cujo projeto de desenvolvimento implicava a escolarização das massas. A expansão da Cruzada ABC, entre 1965 e 1967 e, depois de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) passaram a ser as primeiras respostas do regime.

Paradoxalmente, foi durante essa mesma ditadura militar que a área viveu uma definição governamental clara e aporte de recursos significativos, desvinculados das variações orçamentárias que tanto ameaçam programas e projetos, com a criação, em 1967, da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com início das atividades em 1970. O Mobral gozava de expressiva autonomia, e para ele foram destinadas fontes rubricadas para financiamento e desenvolvimento das ações, inclusive quanto a plano de carreiras e cargos e salários. Constituiu, na história da EJA, a entidade formuladora, executora e promotora das políticas federais que por mais tempo esteve estruturada para essa finalidade (admitida sua sucedânea Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar),





PARTE I

existindo e atuando até 1990, quando a Educar foi extinta. Coexistiu, com o ensino supletivo desde 1971, quando promulgada a Lei nº 5692, que o formulou e o integrou ao sistema educacional.

Até aí a questão do analfabetismo era tratada pelas políticas como problema do sujeito analfabeto, a ser resolvido nesse âmbito. Fixada uma década para a “erradicação do mal”, no seu fim os resultados eram desanimadores. Se por um lado alguns pontos percentuais se reduziam nas estatísticas oficiais, por outro, o contingente absoluto demonstrava como o sistema público era insuficiente em número, em propostas, em qualidade para absorver todos os que deveriam ser escolarizados na chamada “época própria”; isso aliado ao fato de que o agravamento das condições estruturais e conjunturais do país favorecia o aumento quantitativo desses cidadãos sem direitos. Entretanto, esse aspecto não vinha sendo considerado para a compreensão da complexidade do fenômeno do analfabetismo, adotando-se a ideia simplificadora de que o problema se encontra no próprio analfabeto, ainda hoje corrente, pregnante em educadores e em muitos dirigentes, ajudando a compreender a lógica de que qualquer investimento que aí se faça é inócuo.

O campo da educação de adultos já então abrangia não apenas a ideia da alfabetização, mas incorporava a de educação permanente, pelas exigências da chegada da industrialização tardia em países pobres, do mesmo modo que incorporava a concepção de qualificação profissional, para atender as novas demandas do setor produtivo.

De uma forma ou de outra todas as propostas e concepções contribuíram, ainda que com intensas contradições, para a formulação do conceito e da delimitação do campo de conhecimento.

Os movimentos, no entanto, gestam uma importante dimensão educativa. Aceitar que o processo de conhecimento é uma produção social e coletiva, sem desprezar a indispensável participação do indivíduo, é romper com muito da lógica de que a aprendizagem é resultado de “transmissão de conhecimentos” e de que o lugar de fazer isto é a escola. Mesmo sabendo, na prática, que esse saber da escola, quando se deu, não mudou as condições de vida, a representação que as pessoas trazem dessa escola é fortemente impregnada de fantasia. E porque entre eles a escolaridade não configura o fundamento de seu saber, nem sempre os





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

protagonistas dos movimentos percebem a importância que os outros saberes, tecidos na luta, têm como arma e poder para transformar a dura realidade em que vivem. Entender-se como parte de um coletivo que produz, em conjunto, conhecimento; que, como parte desse coletivo, cabe a cada um contribuir sempre para o seguimento desse processo; que o conhecimento não é produzido apenas nos limites de um grupo, mas nas relações sociais que se dão em todos os espaços sociais, porque são:

[...] relações que se desenvolvem na participação e a descoberta dos espaços públicos recriam situações que ensinam muito, porque desvelam situações de desigualdade, criam desafios nesse movimento de apropriação do público. [...] A consciência da relação desigual é o primeiro momento que pode explicitar uma nova necessidade (SPOSITO, 1993, p. 375).

Sposito (1993, p. 135), estudando a luta social pela escola pública na periferia de São Paulo, ilustra como a reivindicação por educação se organizou, pela população, entre 1970 e 1985, apontando que a pesquisa não confirmava a hipótese de que essas lutas eram pela qualidade do serviço oferecido, mas sim pelo acesso. Expressas em jornais da época, as reivindicações se referiam à expansão da rede em 40% delas, e destas, a luta pelo acesso ao ensino de primeiro grau¹³ chega a 52% dos encaminhamentos. A ampliação da pré-escola e do segundo grau¹⁴ vinha em seguida, com 17% e 19% respectivamente do total de demandas de expansão; e 40% das reivindicações pela expansão da rede referiam-se à conquista de novos direitos, tanto pela antecipação do atendimento quanto pelo prolongamento da escolaridade, ou pelo direito à escolaridade para adultos. Sobre esses dados, Sposito assinala que:

[...] em todo o período a luta mais inovadora sob a ótica da intervenção do Estado em outras modalidades de ensino consiste na criação de

13 Mantenho a expressão primeiro grau utilizada pela autora, pois esta era a denominação do ensino fundamental à época da pesquisa.

14 Idem em relação ao ensino de segundo grau, atual ensino médio.





PARTE I

unidades de ensino supletivo de primeiro e segundo graus. Não obstante inexistia até o momento uma clara definição sobre a educação de adultos no país, a conquista do ensino supletivo público em alguns estados, como São Paulo, parece ser irreversível, ao menos, enquanto direito de acesso aos cursos. Resta, no entanto, para os grupos populares o desafio de conquistar, de fato, uma prática pedagógica e um processo de escolarização mais adequados às suas necessidades e condições de vida (SPOSITO, 1993, p. 138).

Como se observa, a expansão do direito era, ainda, muito tímida, diante do universo de sujeitos não alfabetizados e pouco escolarizados, não concluintes do ensino fundamental oriundos principalmente das áreas pobres. O fato notável é que a conquista de novos direitos passava a se incorporar como horizonte possível a setores antes socialmente segregados, embora nem sempre o acesso aos cursos viesse acompanhado de práticas pedagógicas e de processos de escolarização adequados aos sujeitos que os acessavam.

As observações empíricas demonstram que mesmo pais de pequena ou nenhuma escolaridade reivindicavam, primeiro para seus filhos, a condição de *direito à educação*, diversa da deles próprios, e poucas vezes se incluíam como credores desse direito. Quando a perspectiva de direitos passou a constituir demanda, novas relações se estabeleceram com o poder público e o exercício da democracia passa a ser praticado nas intermináveis negociações em defesa desses novos direitos. Que concepções, entretanto, os poderes assumem ao responder às tensões criadas pelos movimentos? Que resposta os movimentos e os sujeitos esperam receber?

A luta social ensina e o processo de apropriação do conhecimento é (re)significado, na luta. Novos conteúdos dão-se a conhecer. Ao se aliarem, “os que não sabem” – diante do saber técnico da autoridade – descobrem-se como iguais no “não saber”, e acabam por desvelar o saber que têm, mas que é negado pela escola e pela sociedade. O saber, produzido socialmente, de modo geral só significa porque expressa um conjunto de necessidades históricas, determinadas pelas relações econômicas. Os movimentos, na condição de luta política que interfere nas condições de vida da população, criam outro significado para o





saber: o que revela o caráter não econômico dessas necessidades, porque é construído de modo a permitir a satisfação social, e que acaba por preencher as necessidades de um claro sentido político.

Essa compreensão alargada dos processos de educação de adultos, no entanto, nem sempre se revela de modo a assumi-la como conteúdo dessa educação – o educar-se na luta –, nem também aparece como demanda expressiva nos movimentos por escola para jovens e adultos, nem para trabalhadores.

Virada a página dos tempos de opressão e ditadura, a ação política da educação popular, vivida por movimentos sociais, não era – e nem poderia ser – mais a mesma. Os embates e o enfrentamento visíveis como estratégias de luta do projeto original foram superados pelas produções táticas (CERTEAU, 1994) dos sujeitos no cotidiano (LÉFÈBVRE, 1991), criando maneiras de fazer próprias, autônomas, não padronizadas, criativas, em que as subjetividades se revelam inteiras, não apenas pela lógica da razão, mas admitindo outras lógicas que a mim, como pesquisadora, cabe compreender e desvelar, para acompanhar o movimento que repensa na melhoria da vida cotidiana, ao mesmo tempo que transforma os sujeitos, em interação. O emaranhado de saberes, postos à minha frente, enredam-me em uma trama complexa, em que a linearidade não pode ser o fio de compreensão, pois o desafio está, justamente, em seguir os pontos e nós que urdem os saberes, poderes e conflitos que essas então novas e diferentes práticas mostraram.

Avanços na Escavação: Concepções e Formulação de Políticas de Educação de Adultos

Mais recentemente, os caminhos de democratização no país exigiram a condição de cidadania para todos, e não apenas para alguns e, dessa feita, a educação de adultos passou a tratar de questões relativas a direitos de cidadania, como tarefa eminentemente educativa, ao lado da consciência de direitos negados – por exemplo, de etnia e gênero, que se vinham reproduzindo historicamente no país, mitificadas pelo ideário da democracia racial.

Formulada nesse plano político, já não se pensa mais na educação restrita aos instrumentos do saber ler e escrever, imprescindíveis, mas





PARTE I

insuficientes para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. As outras dimensões que adentram a área da educação de adultos alargam seu espectro para a ideia de educação continuada, e a retomada de um novo sentido para o que se chamara de educação permanente. Uma intrincada rede de relações, de conhecimentos, de saberes, de atores sociais, de sujeitos que conhecem e se dão a conhecer, se tece no cotidiano das populações, em âmbito local, alterando e exigindo o debruçamento dos que pensam nos destinos do mundo na esfera global sobre as relações que uns e outros estabelecem, mesmo quando distanciados pelo tempo e pelo espaço. Não mais a dicotomia e a dualidade que se pensava serem capazes de, relacionadas, dar conta da completude do conhecimento. Pensar a respeito do mundo pela perspectiva do conhecimento em sua incompletude, pela contribuição do pensamento complexo, que não luta contra a incompletude, mas contra a mutilação (MORIN, 1998, p. 176). Aí, certamente, inclui-se a educação, pelas formas complexas como necessariamente se expressa, o que exige repensar sobre os paradigmas que até então nortearam nossos modos de ler a realidade.

Nesse sentido, a complexidade do mundo contemporâneo exigia um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exigia não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exigia também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exigia reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Na contemporaneidade, por essa compreensão, pois, a educação de adultos manteve-se adquirindo novos sentidos, tensionados principalmente pela ampliação do público jovem entre os adultos, que originalmente a caracterizou. Frutos das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades, esses sentidos se produzem em escolas, em movimentos sociais, no trabalho, nas práticas cotidianas. Contraditoriamente, entretanto, para além da alfabetização, cada vez se afastava mais, na tradução das políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que a alfabetização, o direito constitucional em sua origem sintetizava o mínimo a que se chegara: ensino fundamental para todos, mas pouco traduzindo, nas políticas





que se seguíram, a concepção de que aprender a ler e a escrever, com autonomia e domínio suficientes, é o início de um processo de aprendizado continuado, para manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia; das artes, expressões, linguagens, culturas; enfim, do que o mundo, especialmente globalizado no tocante à difusão de informações, conferia à história.

Muitas municipalidades, sensíveis aos anseios das pessoas, vêm dando respostas para a educação de jovens e adultos por saberem que governam para todos, não devendo descumprir seu dever constitucional com a educação. Estas são, de fato, as experiências mais significativas, porque constroem saberes, lideranças e legitimidade política, quando os profissionais participam da formulação pedagógica e da formação continuada, que segue sendo outro processo de educação de jovens e adultos.

Políticas Recentes na EJA: os Desafios de um Arqueólogo do Tempo Presente

Quando se aprofunda a compreensão e se parte para verificar a questão do analfabetismo jovem e adulto, a situação é ainda mais grave e sobre ela há muito a refletir. Não apenas o Brasil se destacara negativamente no plano educacional na década de 1990, mas todos os países do mundo, reunidos em Dacar, em abril de 2000, confirmaram que as metas firmadas em Jomtien (1990) não foram alcançadas. O que coube, então, à Conferência? Reafirmar os compromissos, tendo então 2015 como horizonte.

No intervalo dessas duas Conferências de Educação para Todos (1990 e 2000) foi firmada, em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a *Declaração pela Educação de Adultos*, reiterando a importância dessa modalidade para as sociedades contemporâneas, especialmente resgatando o verdadeiro sentido da EJA – o da educação continuada, pelo direito de aprender por toda a vida¹⁵.

15 O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 93).



PARTE I

O tema central da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), *Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI*, já recebera aportes variados, inclusive do conhecido Relatório Delors, de 1996. Rivero (2000, p. 112), referindo-se à contribuição latino-americana na V Confinteia, assim se expressa:

A contribuição latino-americana foi importante. Foi a região que insistiu na necessidade de considerar prioritário o trabalho educativo com jovens carentes e de conceder ao problema de gênero valor especial; seus representantes exigiram a necessidade de superar uma educação centrada em desempenhos; passar de uma educação controlada por exames a outra, baseada na responsabilidade individual e coletiva; de uma educação acumuladora de informação para uma educação que processe e utilize essa informação.

Para a Conferência Internacional *Mid Term* em Educação de Adultos¹⁶, em setembro de 2003, no primeiro ano do governo Lula, que representava a chegada dos pensamentos de esquerda ao poder, ainda que sob alianças contestáveis, o MEC formulou um documento do qual vale destacar alguns aspectos, pelo fato de se dirigir ao cenário internacional, demarcando um novo momento do país, diante das anteriores concepções levadas a termo até Hamburgo.

A primeira afirmativa é a de que o MEC, para concretizar a *Agenda para o Futuro*, acordada em Hamburgo (1997), fortalece “iniciativas e parcerias com os sistemas municipais e estaduais de educação e organizações não governamentais, atuando nos Fóruns que discutem a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas adultas no Brasil” (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 187), e ressalta que a EJA é a única modalidade de ensino que transfere recursos a instituições não governamentais.

Nesse momento já se observava a legitimidade sendo conferida aos fóruns de EJA¹⁷, visibilizados no novo governo como movimentos

¹⁶ Entre cada Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada com intervalos de pelo menos 12 anos, promove-se um balanço de meio termo, ou seja, passados seis anos dos acordos originalmente firmados.

¹⁷ Os Fóruns de EJA têm nascedouro nos encontros estaduais realizados pelo esforço de alguns estados





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

representativos da sociedade organizada; e o compartilhamento da LDBEN, sobre a qual se alude a importância de trazer “nova perspectiva à educação de jovens e adultos, incorporando-a como modalidade da Educação Básica e reafirmando a obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta” (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 188). Do mesmo modo, são destacadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução nº 01/2000, do Conselho Nacional de Educação, ressaltando “o direito à educação escolar para jovens e adultos, observando a formação inicial e continuada de professores e a formulação de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades desta modalidade”; e, por fim, o documento afirma ser um dos objetivos do MEC “definir e implementar uma política nacional para a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 188).

Por esse documento, o MEC também assume que o mapeamento do analfabetismo no país coincide com o mapa das desigualdades regionais, sociais e étnicas, assim como sinaliza para o número de jovens e adultos que não cumpriram a escolarização obrigatória de oito anos, dizendo que faltam orientações curriculares que apoiem educadores na compreensão das inovações metodológicas e nas temáticas adequadas ao universo desse público. Indica que a orientação do material até então existente, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, elaborada por Ação Educativa e utilizada pelos sistemas públicos de ensino, segue em subsídio ao trabalho pedagógico na EJA, não se estabelecendo um currículo obrigatório a ser implementado em âmbito local, regional ou nacional, o que estimula o debate em torno da questão curricular e a busca de outras propostas.

Acentuando a meta prioritária de assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade, em parceria com estados, municípios e sociedade civil a todos os brasileiros de 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos precocemente, o documento afirma que o MEC implementa um conjunto de ações visando à ampliação da oferta, recuperação e melhoria

e da sociedade civil, no movimento de preparação à V Confinteia. O primeiro se organizou no Rio de Janeiro, sucedendo-se a ele os demais que, até 2005, ocupavam todos os estados brasileiros, como forças políticas vivas da sociedade, em defesa da EJA.





PARTE I

da escola pública e valorização do professor (BRASIL, 2003 *apud* IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 201).

Uma das ocorrências a que o MEC atribui importância diz respeito aos fóruns permanentes de educação de jovens e adultos, naquela ocasião já existentes em 15 estados brasileiros, o que teria promovido, segundo o texto, ampla discussão com a sociedade sobre as políticas públicas para jovens e adultos, configurando avanço democrático na área. De igual valor, a formação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), com representações as mais diversas de instituições envolvidas com a EJA, tanto de âmbito internacional, como Unesco e OEI; de representações de gestores nacionais como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime); União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (Uncme); entre outros representantes de organizações não governamentais e de movimentos sociais (aí incluída a representação dos fóruns de EJA).

Mesmo demonstrando a retomada dos compromissos com a EJA, o Brasil não conseguiu realizar o esperado balanço dos seis anos pós-Hamburgo, concentrando a descrição de suas ações no período mais recente de atuação governamental. Com dados ainda sem relevo – e até se admite que não tenham sido, em face da opção política do governo anterior, de FHC —, a memória desse tempo e sua crítica deixam de ser feitas, denotando a parcialidade, também, com que se assume o compromisso internacional.

Além dessa questão, a crítica da sociedade sobre a prioridade para a alfabetização, que surgia destacada pelo *Programa Brasil Alfabetizado* sem garantir o direito constitucional ao ensino fundamental, e as tensões geradas pela pressão dos fóruns de EJA, não emergem do documento, se não pelo enaltecimento do papel social que esses movimentos vinham exercendo. Se é verdade que conferir a eles legitimidade é significativo, não é verdade que esses tenham se alinhado sem crítica à política do MEC, o que exigiria “passar a limpo” a história desse tempo, para que o jogo de poder e as disputas contra-hegemônicas pudessem aflorar multifacetadamente.

Com essas críticas e com mudanças que tentaram alterar o curso do Programa ao longo dos anos para ampliar a eficiência das ações





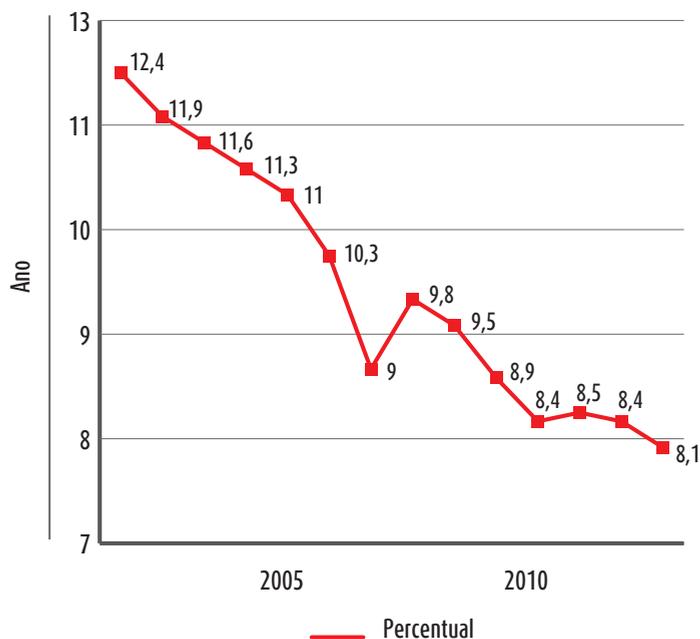
ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

alfabetizadoras, um registro deve ser feito: o número absoluto de não alfabetizados no país é resistente. Em 14 anos, a taxa de analfabetismo caiu 4,3 pontos percentuais (PNAD, IBGE, 2014), passando a 8,3%, o que ainda equivale a 13,2 milhões de pessoas. A meta do Plano Nacional de Educação era de reduzir para 6,5% até 2015.

Figura 1 – Queda do analfabetismo

Queda do analfabetismo

Taxa considerada em todo o país na série



Fonte: PNAD-IBGE, 2014.

O maior desafio ainda se fixa nas faixas etárias mais altas. Pessoas com 60 anos ou mais representam os integrantes de taxas mais elevadas: 24,3% em 2013, decrescendo para 23,1% em 2014. Entre 40 e 59 anos





PARTE I

o percentual também decresce de 9,4% em 2013 para 9,2% em 2014. Entre adolescentes e jovens de 15 a 19 anos, a taxa de analfabetismo verificada foi de 1% em 2013, baixando para 0,9% em 2014.

As disparidades regionais também concorrem para os dados do analfabetismo. A região Nordeste segue como a que tem a maior taxa (16,6%), mesmo a tendo reduzido em 0,3%; segue-se o Norte, com 9,5%; o Centro-Oeste, com 6,5%; o Sudeste com 4,8%; e o Sul com 4,6%. Entre homens (49,8%) e mulheres (50,2%) a taxa praticamente se equivale.

A inflexão do *direito à educação* – assumido como princípio da política de educação de jovens e adultos do governo Lula – foi reforçada pela criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad-MEC)¹⁸, cujo compromisso direcionou a forma de fazer política pública, mas, também, incluiu os sujeitos da diversidade como destinatários principais dessas políticas.

Esse aspecto representa, segundo meu entendimento, um giro substantivo no que se veio discutindo, até então, entre estudiosos e pesquisadores. A defesa incontestável por políticas universalistas, para todos, sempre se opôs a políticas focalizadas, que beneficiavam poucos, deixando de fora muitos cidadãos de direito.

Entretanto, uma referência fundamental marca a concepção epistemológica que percebo nessa opção feita: se antes a formulação se fixava no alcance do ente governamental (considerando orçamento e receitas) para a oferta, ou seja, na capacidade de fazer, o que exigia a generalidade e a homogeneidade dessa mesma oferta, a partir de 2003 vai-se observando que as ofertas, pautadas pelo princípio do direito, levam em conta necessidades e condições dos sujeitos da diversidade. Ora, põe-se em jogo o próprio sujeito como definidor das propostas a ele destinadas, considerando sua diversidade de expressões no mundo, suas necessidades em seus modos de viver, seus saberes. Dessa forma, não há como pensar em generalidades, mas em especificidades, o que tem identificado políticas da diversidade. Traduziram-se, assim, políticas pensadas para sujeitos do campo, das águas, mulheres, jovens, sujeitos da cidade, deficientes, internos penitenciários etc., em modalidades e

¹⁸ A Secretaria foi transformada em 2011, ganhando mais uma atribuição: a inclusão, o que a fez passar a ser denominada Secadi.





etapas da educação básica, estendidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 até o ensino médio como dever do Estado.

Nesse sentido da garantia do direito, ação fundamental é representada pela modificação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado para dar sustentabilidade à prioridade da política de ensino fundamental para crianças nos dois governos de FHC, em entendimento enviesado do direito à educação para todos da Constituição Federal de 1988. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef (que vigorou de 1998 a 2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou o alargamento do dever do Estado com a educação básica, e não apenas com o ensino fundamental (EF). No Fundef, a EJA não tinha vez, embora fosse modalidade voltada ao ensino fundamental. No Fundeb, resgata-se não somente a EJA como modalidade do EF e do ensino médio (EM), mas também são atendidas todas as demais modalidades e níveis da educação básica (EB) – da educação infantil ao ensino médio. A forma de captação de recursos do Fundeb é feita por meio das matrículas, e obedecendo a uma lógica que leva em conta não apenas níveis, etapas e modalidades da EB, também considera a localização das escolas (se urbanas ou rurais). Se essa forma assegura a captação na variedade descrita, não consegue assegurar sua aplicação na base, segundo a mesma lógica de captação de recursos. Pode-se afirmar que a EJA tem sido, nesse processo, mesmo com a demonstração da existência de matrículas (que a fizeram captar recursos), a mais prejudicada, porque os recursos dificilmente chegam até ela, para cumprir os objetivos para os quais o Fundo foi criado: qualidade da oferta e valorização (60% em remuneração e formação continuada) dos profissionais da educação.

A realização da I Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, convocada pelo Estado e com ampla participação da sociedade civil, foi um marco na história da política educacional brasileira. A Conae 2010 se diferenciou por ser uma convocação que estabeleceu em sua dinâmica de realização etapas intermunicipais e estaduais para chegar à realização da etapa nacional. Da formulação do documento final lê-se:





PARTE I

As políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao serem implementadas, deverão ainda considerar as seguintes dimensões: intersetorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores/as, aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA (BRASIL, 2010, p. 150).

Entretanto, dessa formulação não se avançou muito mais no campo até a Conae 2014. O que se conseguiu mudar diz respeito à alteração conceitual decorrente do longo debate de tramitação do PNE no Congresso, que se refere à supressão do termo “erradicação do analfabetismo”, como primeira diretriz, por “promoção da alfabetização” – histórica luta da militância da EJA em coerência com concepções e compreensões formuladas ao longo dos anos.

O Plano Nacional de Educação, finalmente aprovado em 2014 para um período de dez anos, contempla quatro metas voltadas ao público da EJA – adolescentes, jovens, adultos e idosos. O conteúdo das metas indica o que o país deve fazer para garantir a escolarização a todos cujo acesso foi interdito na infância, incluída, mais uma vez, a perspectiva de superação do analfabetismo. Desde a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) o PNE se tornara exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significava que planos plurianuais deveriam tomá-lo como referência. Assim, o PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, servindo de base para a elaboração de planos estaduais, distrital e municipais, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

A educação popular não foi dispensada como concepção da educação brasileira. Por iniciativa da Secretaria-Geral da Presidência da República, formulou-se o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014, p. 22) que, promissoriamente, busca integrar a educação, como direito social, às demais políticas que garantem o mínimo existencial, indispensável para consolidar os demais direitos e garantir a dignidade humana. Ainda que essa concepção não seja tão visível como princípio nas políticas públicas, especialmente pela necessária forma como se repartem as ações de direito pelos ministérios e secretarias, compreendo que esse caminho traz inovações a políticas de governo, nunca antes formuladas, por não se ter tratado o fazer política tendo os sujeitos de direito no centro das propostas.





Em 2009, o Brasil acolheu, pela primeira vez na América Latina e no hemisfério Sul, uma Conferência Internacional de Educação de Adultos – a VI Confinteia. Reconhecido pelos esforços até então realizados e pelas políticas sociais que integraram milhões de pessoas a direitos sociais, reduzindo a histórica desigualdade brasileira, o pleito do país foi contemplado pela ONU-Unesco, sediando a Conferência em Belém, no Pará. Para ela, um novo movimento nacional foi realizado, com o concurso dos fóruns de EJA mobilizando a sociedade e interferindo no documento-base, organizada em encontros municipais, estaduais e nacional, até chegar-se à aprovação do Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confinteia (BRASIL, 2009).

Em abril de 2016, avaliaram-se as realizações prescritas como recomendações ao país e a suas instituições em preparação ao evento internacional, reunindo-se delegações e convidados em novo evento nacional denominado Confinteia + 6. Observou-se que uma das mais significativas mudanças, no diagnóstico da situação educacional, passados seis anos da VI Conferência Internacional, refere-se às transformações demográficas ocorridas no Brasil. Antes do Censo de 2010, havia noção do relativo envelhecimento da população brasileira, mas depois dele percebeu-se um envelhecimento mais acentuado e acelerado do que fora projetado. As políticas educacionais pensadas para uma estrutura etária piramidal, em que crianças e jovens eram maioria na população até a década de 2000, não refletiam mais a realidade da população brasileira, cuja estrutura etária mudara substantivamente (BRASIL; IBGE, 2010). As pessoas, nessa última década, passaram a viver mais e a taxa de fecundidade caíra significativamente, o que pode ser atribuído, em parte, às políticas sociais e de renda implantadas a partir de 2003. Cabe, então indagar: que políticas de EJA pensando no público idoso e na vertente do aprender por toda a vida podem ser desenvolvidas e oferecidas à população que envelhece, tomando em conta sua experiência e os saberes produzidos ao longo da vida, e que beneficiem as relações intergeracionais?

No curso das políticas de educação, especialmente da EJA, seguiu-se abrindo espaços anteriormente interditados a sujeitos jovens e adultos como, por exemplo, as escolas de oferta de educação profissional pelo





PARTE I

ensino técnico, integrado ao ensino fundamental e médio (o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja), cujo público elitizou-se ao longo dos anos, dada a rigorosidade dos exames de ingresso, que jamais permitiram o acesso daqueles que necessitavam da formação profissional de nível técnico. De construção complexa e polêmica pela resistência dos gestores dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), o Programa foi sendo tecido na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec-MEC) em diálogo com diversos gestores dos Cefet e estudiosos da educação profissional e da EJA, tanto alocados nos próprios Centros quanto em universidades. Produziu-se um resultado que não apenas pensava e formulava a política de oferta, mas também a formação continuada pela especialização para o campo da EJA (desconhecido para a maioria dos profissionais dos Cefets) e a pesquisa – como medida de avaliação contínua da implementação do Programa e, ao mesmo tempo, de formação de pesquisadores mestres e doutores, forjando um novo campo epistemológico de saberes. Se essa foi uma relevante política governamental, não foi menor a transformação desses Centros em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e sua expansão no governo Lula e Dilma Rousseff, tanto pela criação de novos Institutos, quanto pela abertura de inúmeros campi pelos estados, levando pela rede federal de escolas técnicas a possibilidade de continuidade de estudos aos jovens de todo o país. Entre 1909 e 2002, construíram-se 140 escolas técnicas, e entre 2003 e 2016 ampliou-se a rede com mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, alcançando 644 campi em funcionamento até 2014. Esses números demonstram a potência dessa política, distribuída em 38 Institutos Federais presentes em todos estados, abrangendo 568 municípios, ou seja, mais de 10% dos municípios brasileiros. Oferecem cursos de qualificação, de ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Entretanto, a meta estabelecida no Decreto que aprovou o Proeja, de oferta gradativa de vagas até alcançar 10% das demais da instituição vem sendo descumprida em muitos IFs, que permanecem em disputa quanto a oferecer o Proeja, sob os argumentos: os sujeitos destinatários não têm





condições de cursar o ensino técnico integrado; não há demanda; eles se evadem; há desinteresse nos cursos. Um desafio a mais a demonstrar o quanto formular políticas não garante sua oferta, nem que as práticas respeitem as formulações, concepções e proposições, mesmo com largos recursos orçamentários.

As ações federais de direito à educação alcançaram ainda a educação superior, mesmo não sendo dever do Estado fazê-lo. Ampliaram-se o número de universidades federais e de campi interiorizados (no mesmo espírito dos IF) e o acesso que a elas se organizou, pelas políticas de ação afirmativa no campo da diversidade, como cotas étnico-raciais, para deficientes e de valorização da escola pública. Capitaneadas pela Secad-MEC, passados dez anos dessas novas políticas, o número de estudantes universitários cresceu 25% (IBGE, 2015). A alta no percentual de estudantes cursando nível superior foi registrada em todas as regiões brasileiras, que continuaram, entretanto, a apresentar assimetrias. No Sul, a proporção subiu de 50,5% para 72,2% no período pesquisado; no Norte, o percentual passou de 17,6% para 40,2%; no Nordeste — onde foi verificado o maior crescimento —, passou-se de 16,4% para 45,5%, registrando um acréscimo de 29,1 pontos percentuais. Entretanto, o esforço das políticas em relação à redução das desigualdades étnico-raciais ainda demonstra que há muito a fazer, apesar dos avanços: em 2004, 16,7% dos estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, número que chega a 45,5% em 2014. Para a população branca, a proporção passou de 47,2%, em 2004 para 71,4%, em 2014, demonstrando que, dez anos depois, negros e pardos não chegaram ao patamar dos brancos, em 2004.

Organizando os Achados: Enigmas a Desvendar

As escavações realizadas nesse movimento de buscar indícios de políticas de direito à educação decorrem da urgência de um momento histórico que, ao assolar o país com turbulências políticas, podem derivar em ruptura das inúmeras informações disponíveis que me permitem ler os dados de um tempo novo, em que não só a virtualidade da internet favoreceu o acompanhamento e o acesso a toda a produção no campo da educação, mas que o fez de modo democrático, favorecendo o acesso





PARTE I

de estados, municípios, professores, gestores e de toda a população a relevantes produções financiadas pelo Estado brasileiro, em defesa e a serviço de sua população.

Não era de se supor que em um artigo limitado em número de páginas fosse possível discutir todo o conjunto produzido como política pública no campo da EJA, ainda que muito do que foi feito tenha sido por mim vivenciado de diversas maneiras. Digamos que, nesse afã, pude explorar uma única caverna, trazendo à luz os achados que, nesse instante, me pareceram os mais valiosos. Afinal, todo escavador, todo espeleólogo também faz escolhas, ao decidir por onde começar sua atividade. E segue fazendo-as, nas interpretações que é capaz de realizar em busca de sentidos para seus achados. Também aqui fiz escolhas, atribuí sentidos, valendo-me da memória e da narrativa que, sempre, (re)cria a história. Talvez o tempo seja meu melhor juiz, quando pela distância desse momento, puder voltar a perscrutar meus achados. Mas certamente esse será um novo artigo, em que refarei meus percursos e reinterpretarei este presente.

Muitos desafios e urgências ainda se põem no caminho das políticas que se orientam para a garantia do *direito à educação*. Preservar este direito, como lembra Bobbio (1992) é a tarefa mais difícil.

Os dados brasileiros mais recentes, resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD; IBGE, 2015), perseveram na informação de que as taxas de abandono da escola são ainda um forte desafio às políticas públicas. Por eles, observa-se a grande presença de jovens na EJA; entre jovens, adultos ou idosos com 15 anos ou mais, 65 milhões não concluíram o ensino fundamental, e entre os que têm 18 anos ou mais, 22 milhões não concluíram o ensino médio. Desde 2007 assiste-se à queda de matrículas na EJA, e entre os 87 milhões que não concluíram a educação básica ou não foram alfabetizados inclui-se a maior parte da população com renda menor que um salário mínimo e grande estrato da população negra do país. Nesse conjunto, grande parte é de jovens de 15 a 29 anos, e no ensino médio, mais de 60% dos estudantes de EJA têm entre 18 e 29 anos.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2015 (IBGE, 2015), a taxa de frequência escolar bruta de pessoas de 6 a 14 anos de idade permaneceu próxima da universalização. Mas a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava escola cresceu somente 2,4%,





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA)

passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2014, o que indica ser este, ainda, um desafio para a EJA, que os receberá, mais cedo ou mais tarde.

Muitas são as ações no campo da EJA que podem ser evocadas, fruto de uma ativa ação governamental em respeito ao direito constitucional e ao dever que lhe cabe, como agente público. Se na esfera federal todo um influxo foi realizado em direção aos sujeitos da EJA, o mesmo não se pode dizer das esferas municipais e estaduais, apesar de aportes financeiros e indutores de políticas, de disponibilidade de documentos, programas, projetos, materiais didáticos e literários, além das ações de assistência estudantil para a permanência na escola, que envolvem alimentação escolar, material didático e transporte. Os dados de matrícula ou decresceram ou se mantiveram quase iguais, desrespeitando o disposto na Constituição Federal quanto ao direito de todos, independentemente da idade. Mas a história ajudará a compreender o significado do tempo que até aqui se fez, em busca da consolidação do *direito à educação* (e a tantos outros direitos sociais para os quais os governos de Lula e de Dilma Rousseff se voltaram). Esta mesma história será a juíza implacável do que vier a romper com o que até aqui foi conquistado, em nome da maioria da população brasileira que aprendeu, nesse tempo, que a conquista de novos direitos pode se incorporar como horizonte possível de setores antes socialmente segregados.



OS MARCOS HISTÓRICOS DA EJA NO MUNDO

1949

A primeira Conferência Internacional de Jovens e Adultos, Confinteia I – “Educação de Adultos” – Elsinore, Dinamarca, reúne 27 países membros da Unesco (mas não conta com a participação do Brasil) para coletar e informações sobre a educação de adultos. A conferência recomendou uma educação:

- com conteúdos específicos e funcionais;
- aberta e sem pré-requisitos;
- desenvolvida no espírito da tolerância e tomando em conta as condições de vida das populações para criar situações de paz e entendimento.

A Confinteia I é considerada um marco histórico, mesmo recebendo algumas críticas por ser uma conferência regional da Europa Ocidental e por não contemplar a perspectiva do direito à educação.

1960

A Confinteia II – “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”, Montreal, Canadá, conta com a participação de 47 estados-membros da Unesco, inclusive do Brasil, e 46 organizações sociais. Ela resulta na consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que debate sobre:

- o aumento populacional;
- as novas tecnologias;
- a industrialização;
- os desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial.

Ao abordar a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, o enfoque é nos conhecimentos práticos e no direito à educação.





1972	<p>A Confinteia III – “O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências”, Tóquio, Japão, reúne 82 países e 37 organizações internacionais, aposta na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial da Educação de Adultos, e trabalha as temáticas de:</p> <ul style="list-style-type: none">• alfabetização;• mídia e cultura; <p>e tendo como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida, e reconhecendo-a como direito de todos.</p> <p>O Relatório Edgar Faure, Unesco, “Learning to be: the world of education today and tomorrow”, consagra, internacionalmente, o conceito de Educação Permanente, que envolve todas as formas e os momentos do processo educativo. A Unesco e a OCDE, em 1972, e o Conselho da Europa, em 1978, definem a educação permanente como “a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida”, e implicando um “sistema completo, coerente e integrado, que ofereça os meios próprios para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo”.</p>
1976	<p>A Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, aprovada pela Conferência Geral da Unesco:</p> <ul style="list-style-type: none">• consagra o compromisso dos governos em promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;• define a educação de adultos como um conjunto de processos educacionais organizados, voltado para o desenvolvimento de habilidades, enriquecimento de conhecimentos e melhoria das qualificações técnicas ou profissionais das pessoas.





1985	<p>A Confinteia IV – “O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências”, Paris, França, com a participação de 112 estados e organismos internacionais e 59 organizações sociais, salienta a importância do reconhecimento do direito de aprender:</p> <ul style="list-style-type: none">• a ler e escrever;• a questionar e analisar;• a imaginar e criar;• a ler o próprio mundo e escrever a história;• a ter acesso aos recursos educacionais;• a desenvolver as habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade.
1990	<p>O ano de 1990 é promovido pela Unesco como o Ano Internacional da Alfabetização: são necessárias medidas urgentes e efetivas para erradicar o analfabetismo, especialmente na América Latina.</p> <p>A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, convocada pela ONU, resulta na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem alcançadas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países são incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e as metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.</p>



1996	<p>O Relatório Jacques Delors, Unesco, “Learning: the treasure within”, enfatiza:</p> <ul style="list-style-type: none">• o investimento educacional direcionado para produtividade;• os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.
1997	<p>A Confinteia V – “Aprendizagem de Adultos: uma chave para o século XXI”, Hamburgo, Alemanha, que é realizada a partir de um amplo processo de consultas preparatórias e vê uma ampla mobilização por meio de fronteiras temáticas e de ação (170 estados e 500 ONGs):</p> <ul style="list-style-type: none">• engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, cujas pessoas desenvolvem suas habilidades e seu conhecimento;• reafirma que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável: a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. <p>Consagra-se a educação continuada ao longo da vida como direito de todos. Como resultado, foram produzidos dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”.</p>
2000	<p>A Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal, reafirma:</p> <ul style="list-style-type: none">• as metas e os objetivos de educação para todos, para cada cidadão e para cada sociedade, assumidos na Declaração de Jomtien de 1990 (Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000).





PARTE I

2003	<p>A Confinteia Mid Term, Bangcoc, Tailândia, promovida pela Unesco “no meio termo” entre a Confinteia V e a Confinteia VI:</p> <ul style="list-style-type: none">• afirma que “a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável”;• propõe-se a avaliar os resultados da quinta conferência e projetar o futuro até a realização da sexta.
2009	<p>A Confinteia VI – “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, Belém, Brasil, conta com a participação de 144 países; reconhece:</p> <ul style="list-style-type: none">• a alfabetização como o alicerce mais importante das aprendizagens ao longo da vida;• o papel fundamental da aprendizagem e da educação de adultos no enfrentamento às crises sociais, econômicas, políticas, além das mudanças climáticas. <p>O Marco de Ação de Belém organiza suas recomendações em sete eixos: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento, participação e equidade; qualidade; e monitoramento da implementação do Marco de Ação¹⁹.</p>

¹⁹ Marco de Ação de Belém. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>.





2016

A Confintea + 6, Brasília, Brasil, reúne:

- o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida;
- a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém;
- a Reunião de Órgãos Internacionais de Cooperação Técnica, caracterizando-se como uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional.

O encontro avalia as políticas e as metas estabelecidas na Confintea VI²⁰.

20 Coletânea de Textos Confintea Brasil + 6. Tema central e oficinas temáticas. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>>.

21 Já partir da década de 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) conta com um público de jovens que representa mais de 60% dos estudantes da EDA, mas é somente entre o fim da década de 1980 e o começo da década de 1990 que se começa a tratar de EJA. A mudança não se resume numa simples troca de sigla, mas reflete uma verdadeira transformação na modalidade de ensino. Mais recente é a adoção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), que ainda não está integrada a todos os espaços de escolarização.





A LINHA DO TEMPO DA EDA – EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS²¹ NO BRASIL

1800

1854

É criada a primeira escola noturna para trabalhadores analfabetos.

1874

Registram-se 117 escolas noturnas, algumas delas com fins específicos, como uma instituição no Pará, voltada para a alfabetização de indígenas; e outra no Maranhão, voltada para esclarecer colonos sobre e seus direitos e deveres.

1888

Com a abolição da escravidão há um aumento do número de analfabetos e, paralelamente, com o início da expansão do capitalismo, intensifica-se a exigência por mão de obra minimamente qualificada.

1900

As primeiras décadas do século

Intensifica-se o debate sobre o analfabetismo e surgem as ligas para o enfrentamento ao fenômeno, a exemplo da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, instituída na cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1915.

O censo de 1920 aponta que 72% da população acima de cinco anos permanece analfabeta.

As reformas da década de 1920 tratam a educação de adultos no âmbito da renovação dos sistemas educacionais.

Em 1930, um dos primeiros atos do governo provisório do Getúlio Vargas é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.





1932	É criado e reconhecido como entidade pública o movimento “Cruzada Nacional de Educação”, que constitui uma tentativa de estender a educação para toda a população do país, pois para seus organizadores e participantes o combate ao analfabetismo representa uma verdadeira campanha de salvação pública.
1934	O governo reformista de Getúlio Vargas impulsiona o reconhecimento da educação da classe trabalhadora na Constituição Federal de 1934, a qual estende a obrigação da oferta de ensino básico e gratuito a, praticamente, todos os setores sociais. O Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição, deve incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória. Esse ensino deve ser extensivo também aos adultos. Isso representa o reconhecimento da educação de jovens e adultos, bem como de suas especificidades, dando origem a um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação dos trabalhadores.
1937	É criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Os meados da década de 1940 É criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). São lançadas as primeiras obras dedicadas, especificamente, ao Ensino Supletivo.

22 Na época, o ensino primário só atendia crianças de sete a dez anos de idade. Nesse sentido, a Cea, envolveu os adolescentes.





PARTE I

1946	<p>A Constituição Federal assume a gratuidade do ensino primário oficial para todos aqueles que não possuem recursos.</p> <p>Surgem inúmeras campanhas de alfabetização de adultos, frutos de parceria entre Estado e sociedade civil, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Ceaal)⁴.</p> <p>São criados os organismos, com as suas próprias fontes de receita, do Sistema S, ou seja, do conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais estabelecidas pela Constituição Brasileira: Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senai); e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – caracterizadas como Entidades de Direito Público-Privado.</p>
1947	<p>É realizado o I Seminário de Educação de Adultos.</p> <p>Ocorre o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Educação de Adolescentes e Adultos (Ceaal), que atende aos apelos da Unesco, cujo início se dá no I Congresso Nacional de Educação de Adultos.</p>
1949	<p>Ocorre o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.</p>



A década de 1950

- Há o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde em dois Ministérios: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura.
- Surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que parte do conceito de educação de base estrategicamente designada como educação rural, adentrando também na categoria as iniciativas institucionalizadas no Brasil.
- Surgem as contribuições teóricas e metodológicas do pensador e educador pernambucano Paulo Freire, que, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, compartilha sua visão e suas experiências pautadas no resgate e na valorização do saber popular, apresentando o Relatório denominado “A Educação de Adultos e as populações Marginais: o Problema dos Mocambos”²³.
- A Educação de Adultos passa a ser reconhecida como um instrumento de ação política no âmbito da sociedade civil; e no âmbito oficial as campanhas permanecem.
- 1958 – é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, que pretende ser um programa experimental destinado à educação popular em geral e que é implantado em vários municípios brasileiros. A duração do CNEA se estende até 1963.

²³ Para aprofundamento, consultar Manfredi (1978), Beisiegel (1984), Bezerra (1985), Wanderley (1985), dentre outros.





A década de 1960

- Surgem vários movimentos educacionais e sociais vinculados às ideias de Paulo Freire, tais como o Movimento de Educação de Base (da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, em 1961) e os Centros Populares de Cultura (da União Nacional dos Estudantes – UNE) que se expandem em vários estados. Por exemplo, no Rio Grande do Norte, especificamente em Natal, a experiência intitulada “De Pés no Chão também se Aprende a Ler” (1961); e na Paraíba, o Centro de Cultura Popular (Ceplar). Nesse contexto, destacam-se, em 1961: o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e, em 1963, o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, com a experiência de Angicos, inovando radicalmente o conceito de alfabetização e o próprio modo de trabalhar com os adultos.
- O governo do presidente João Goulart aprova o Plano Nacional de Alfabetização orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire e sob a sua coordenação.
- Com o golpe militar de 1964, a execução do Plano é interrompida e o regime passa a privilegiar a educação tecnicista, destinada a aumentar a produtividade do trabalhador para apoiar o crescimento econômico do país.
- 1967 – É realizado, em Recife, o Seminário promovido pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), com o propósito de fixar as diretrizes para os programas de educação de adultos na Região Nordeste.



- O governo militar autoriza, em 1967, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ratificado em 1968. O Mobral propõe, por meio do Programa Alfabetização Funcional (PAF)²⁴, a alfabetização funcional de jovens e adultos, para que os estudantes adquiram técnicas de leitura, escrita e cálculo, visando a sua integração na comunidade e a melhoria de suas condições de vida. Esse Movimento cria, também, outros Programas complementares à alfabetização, por exemplo, o Programa de Educação Integrada (PEI) e outro denominado Mobral Cultural. Seu modelo pedagógico é criticado, pois se norteia, exclusivamente, na preocupação de ensinar a ler e a escrever, sem conexão com uma formação do homem. O Mobral caracteriza-se, ainda, por um modelo centralizador, contrapondo-se à perspectiva que predomina até o início da década de 1960: a visão de que o analfabetismo é efeito de uma situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária e que, por isso, a educação e a alfabetização devem partir de um exame crítico da realidade dos educandos.
- Com a Lei nº 5.692/71, que estabelece o Ensino Supletivo, a EDA adquire, pela primeira vez na história do país, estatuto legal próprio, diferenciando-se do ensino regular dito básico e secundário, expresso na suplência, suprimimento – caráter compensatório –, aprendizagem e qualificação.

²⁴ Para aprofundar: Freitas, M. Histórias e memórias: o Mobral no sertão alagoano de Costa Jailson. Maceió: Edufal, 2017.





A década de 1980

- 1985 – No contexto da abertura política do Brasil, o Mobral é extinto e sucedido pelo programa “Educação para Todos: Caminho da Educação”, executado pela Fundação Educar, caracterizada como órgão de fomento. A fundação apoia técnica e financeiramente as iniciativas de educação básica de jovens e adultos dos estados ou municípios ou organizações civis, orientadas pela visão de que a função da educação para as camadas populares é transmitir o saber sistematizado. A proposta educativa é organizada em módulos e os conteúdos curriculares correspondem, por exemplo, ao mínimo domínio da leitura com compreensão, escrita clara e correta, domínio de conteúdos de matemática, ciências naturais e estudos sociais.
- Com a Constituição Federal de 1988 são confirmados os direitos legais “para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria” (Art. 208, parágrafo I), bem como é assegurada a “oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando (Art. 208, parágrafo VI). Passa a ser imperativo que estados e municípios ampliem as oportunidades educacionais para os estudantes da EJA, institucionalizando a EJA como direito.
- Surge, em São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação do município (1989-1991), no governo Luíza Erundina, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). O Mova reúne estado e organizações da sociedade civil para combater o analfabetismo entre jovens e adultos, permitindo à população analfabeta ter acesso à educação, considerando as necessidades e condições desse público para a continuidade dos estudos e utilizando as redes estaduais e municipais de ensino.





A década de 1990

- A Fundação Educar é extinta, o governo federal desobriga-se das ações de EJA, ficando, então, com estados e municípios a responsabilidade pelo Programa de Educação Integrada (PEI), que, em muitas localidades, acresce em mais um ano o processo de alfabetização de adultos. A mudança impõe dificuldades aos municípios, pois aqueles de maior capacidade econômica são pressionados a ocupar o espaço deixado pela Fundação Educar (sobretudo no tocante às verbas), e os menores passam a depender diretamente dos estados.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) passa a garantir o direito subjetivo constitucional daqueles que não têm tido acesso à escola na idade própria, aumentando a responsabilização legal do Poder Público pela oferta de educação escolar básica para jovens e adultos (Art. 37).
- 1996 – O amplo movimento preparatório da Confinte V desencadeia o surgimento dos fóruns EJA²⁵, até hoje presentes em todos os estados brasileiros. Os fóruns de EJA constituem espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos, como: poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal); universidades, sistema S; ONGs, movimentos sociais; sindicatos; grupos populares; e educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivos, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Eles são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. E ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.
- É elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Decenal de Educação para Todos, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, o Unicef, o PNUD e o Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

²⁵ Disponível em: <www.forumeja.org.br>.





2000

1995/2002

- O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é marcado pela indução à municipalização e pela focalização do investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, caracterizado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Por veto presidencial, as matrículas na EJA não podem ser contempladas no fundo, o que restringe as fontes de financiamento e desestimula os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.
- Da sua parte, a atuação do governo federal no campo da EJA caracteriza-se por iniciativas como: o programa desenvolvido pela ONG Alfabetização Solidária (PAS), que adota um modelo de alfabetização de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com diversos setores da sociedade); e o Programa Recomeço (instituído pelo MEC para proporcionar uma cooperação financeira mais substantiva em assuntos relativos à EJA), priorizando estados e municípios com elevadas taxas de analfabetismo e baixos índices de desenvolvimento humano, localizados, principalmente, no Nordeste e no Norte do país.
- 1996 – A LDBEN nº 9.394 estabelece as diretrizes fundamentais para o funcionamento da educação de jovens e adultos como modalidade para aqueles que não cursaram ou não concluíram o ensino fundamental na idade esperada. Essa lei enfoca os exames supletivos, estabelecendo 15 anos como idade para concluir o ensino fundamental, e 18 anos como idade para concluir o ensino médio.
- 1999 – Surgem os Encontros Nacionais de EJA (Eneja), organizados pelos fóruns de EJA de todos os estados, presentes até hoje²⁶.

²⁶ Disponível em: <www.forumeja.org.br>.





2003-2010

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as ações voltadas para a EJA são intensificadas e ainda se realizam por meio de programas; entre eles:

- Programa Fazendo Escola (antigo Recomeço), que oferece novas oportunidades de acesso à Eja;
 - Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae);
 - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate);
 - Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fazendo Escola;
 - Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA);
 - Programa Brasil Alfabetizado (PBA);
 - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem);
 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; e o
 - Exame Nacional de Certificação de Competências (Encceja), realizado pelo Inep.
-
- 2000 – O Parecer CNE/CEB nº 11 e a Resolução CNE/CEB nº 1, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, enfocam a função reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, bem como a necessidade que essa modalidade tenha um modelo pedagógico próprio. Também se defende a implementação da política de formação de professores por meio da articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. As idades mínimas para ingresso na EJA são fixadas em 14 e 17 anos de idade.
 - 2001 – O MEC lança a Proposta Curricular para a EJA – I Segmento; e, em 2002, a do II Segmento.
 -
 - O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) – PNE 2001-2010 estabelece 26 metas e seis objetivos para a EJA, mas prioriza a atenção ao direito público subjetivo ao ensino fundamental.



- 2004 – É criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão componente da estrutura administrativa do MEC, cuja principal função é articular, com as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB, Setec e Sesu), as políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça, etnia etc. Em 2011, a Secretaria se torna Secadi, ou seja, Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. No contexto da Secad é criado, no mesmo ano, o Departamento de Políticas de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Dpaeja), que assume a responsabilidade pela indução de alfabetização e EJA, em interface com os demais departamentos da Secretaria. É também retomada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), com caráter consultivo sobre as políticas de alfabetização e EJA.
- A Emenda Constitucional nº 53/2006, a Lei nº 11.494/2007 e o Decreto nº 6.253/2007 regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), que substitui o Fundef e abrange todos os níveis e as modalidades de ensino da Educação Básica.
- 2010 – É realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional.
- A Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para EJA, estabelece a idade mínima legal para frequentar essa modalidade de ensino em 15 e 18 anos de idade. Substitui o termo “supletivo” por “educação de jovens e adultos”, e estabelece que nos anos iniciais a duração dos cursos fique a critério dos sistemas de ensino; nos anos finais seja de, no mínimo, 1.600 horas; e no ensino médio, de 1.200 horas.
- 2011 – A Secad se torna Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).
- O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014 prevê a garantia de escolarização a todos que não tiveram acesso a ela na infância, o que inclui a superação do analfabetismo.





OS CONCEITOS NORTEADORES

Educação de Adultos

O conceito “denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” – Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (UNESCO, 1976 apud UNESCO, 2010, p. 13).





Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida

O conceito “denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo” – Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (UNESCO, 1976 apud UNESCO, 2010, p. 13).





A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MACEIÓ, O MARCO DE UMA DÉCADA: 1993-2003²⁷

²⁷ As ideias aqui expostas são de responsabilidade das autoras.

Marinaide Lima de Queiroz Freitas²⁸
Maria Silvia da Costa²⁹

Considerações introdutórias

Este artigo narra a experiência inédita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Maceió, no período de 1993 a 2003. Inédita porque as iniciativas nessa modalidade de ensino, em todo o Estado de Alagoas, estiveram atreladas às Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos³⁰, com conceitos restritos em relação ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita como, por exemplo, considerar alfabetizada a pessoa que aprendesse, apenas, a ler e escrever o seu próprio nome (MOURA, 1999).

Essa concepção de alfabetização – centrada na aquisição de um código alfabético – fez com que, ao longo da história da educação alagoana, houvesse um acúmulo no índice de analfabetos funcionais³¹ bastante representativo, de 21,8%, conforme dados da Pesquisa de Amostra de Domicílios (PNAD; IBGE, 2013).

Este texto compõe-se de narrativas em que se situam: o surgimento da EJA, no município de Maceió, com foco na formação continuada dos professores de EJA, atuantes na rede pública municipal; e as análises das influências das pesquisas no contexto daquela época, com destaque aos pontos positivos e negativos desse período tratado.

28Professora Doutora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

29Professora Doutoranda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – AL.

30 A partir de 1947, no Brasil inicia-se, segundo Paiva (1987), uma série de Campanhas de Alfabetização de Adultos. Citamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea), 1947; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnea), 1958; Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), 1967; Programa de Alfabetização Solidária (PAS), 1996; e Programa Brasil Alfabetizado (PBA), 2003.

31 Analfabetos funcionais são pessoas que passaram pelo processo de alfabetização e regrediram, não respondendo às demandas sociais de leitura e escrita.



A Educação de jovens e adultos em Maceió, Alagoas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Maceió, até 1993 se desenvolvia sob a responsabilidade da Divisão de Ensino Supletivo (DES), situada no contexto da então Fundação Educacional de Maceió (Femac), com status de Secretaria, na Prefeitura de Maceió. Essa modalidade de ensino não se diferenciava muito dos demais níveis de ensino denominados “regulares”, voltados para crianças e adolescentes. A então Divisão não dispunha de um projeto político-pedagógico, uma vez que realizava somente ações meramente administrativas e repasses de orientações advindas dos convênios federalizados que celebrava³².

A abertura democrática no Brasil, historicamente, demarcada de 1978 a 1985, permitiu o retorno das eleições diretas para gestores municipais e, com isso, a ascensão ao poder político de representações partidárias de cunho progressista³³. Em alguns municípios do Sul, como Porto Alegre, e no Sudeste, a exemplo de São Paulo, essas administrações de caráter popular³⁴ assumiram a EJA, como ação prioritária. Em Maceió, somente em 1993, quando um grupo político de tendência progressista assumiu o poder, surgiu, de fato e de direito, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed).

Nessa época, se iniciou o trabalho de repensar sobre educação como um todo e, nesse contexto, a EJA é assumida como prioridade, inspirada nas experiências das administrações populares de outros municípios. Essa modalidade, respaldada no Art. 208 da Constituição Federal de 1988, tornou-se um direito subjetivo. Isso marcou um avanço significativo na história política, social e educacional da capital alagoana.

Nessa direção, a educação municipal ganhou uma dimensão que

32 COSTA, Maria Sílvia da. Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2000.

33 À época eram caracterizados como partidos que entendiam que as decisões e as ações políticas deveriam ser discutidas com a coletividade dos cidadãos.

34 Eram administrações que revelavam um compromisso político com as camadas mais empobrecidas da população, justamente aquela que compunha o público da EJA.





não existia dentro da estrutura administrativa de Maceió³⁵. Com a preocupação de descontinuidade, estabeleceram-se diretrizes políticas para a educação, sendo definidos os seguintes objetivos:

1. Atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, **jovens e adultos** (grifos nossos) do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes, na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem.
2. Propiciar condições de acesso e manutenção de níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento em todas as unidades da rede.
3. Ampliar os meios de alcance da educação básica em todo o município.
4. Favorecer a criação e a manutenção de ambientes adequados à aprendizagem.
5. Favorecer a abertura e/ou fortalecimento de canais qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural.
6. Propiciar e fortalecer espaços institucionais de participação e compromisso de todos os envolvidos na tarefa educativa, com vista a uma gestão descentralizada, democrática e participativa da educação municipal.
7. Incrementar o fluxo de recursos financeiros para garantir desenvolvimento e a manutenção de iniciativas, visando à qualidade da educação básica do município (MACEIÓ, 1993, p. 17).

As diretrizes e objetivos definidos nortearam o estabelecimento de linhas de ação, visando à operacionalização do plano educacional para um período de quatro anos (1993-1996). Dentre as linhas de ação situaram-se aquelas que alcançaram, diretamente, a Educação de Jovens e Adultos:

- valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplassem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva

35 COSTA, Op. Cit.



PARTE I

profissionalização dos trabalhadores da educação, tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho quanto pela qualificação para o bom desempenho;

- estruturação e institucionalização da **educação continuada de jovens e adultos** para atender ao contingente atual de analfabetos e **eleva os níveis de escolaridade dos subalfabetizados** (grifos nossos) (MACEIÓ, 1993, p. 17-8).

Dessa forma, ficou explícita a definição de dois projetos muito importantes. O primeiro era relativo aos sujeitos-estudantes; e o segundo, aos sujeitos-professores. Em relação aos sujeitos-estudantes, foi implantado o curso de Educação Básica de Jovens e Adultos, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominado, à época, de I Segmento, com as prerrogativas de atuar em todas as escolas municipais, no horário noturno. A iniciativa em foco estabeleceu o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, proporcionando-lhes acesso à cultura letrada, numa perspectiva de cidadãos críticos e autônomos na vida econômica, social, política e cultural. Compreenda-se o conceito de alfabetização envolvendo a totalidade de conhecimentos do referido I Segmento.

Os sujeitos eram jovens, adultos e uma minoria de idosos que apresentam diversidades socioculturais: étnicas, raciais, religiosas, profissionais, de classe, de gênero, de idade, de experiências e conhecimentos, entre outras. Sujeitos esses inseridos em um Estado nordestino caracterizado pelas extremas desigualdades econômico-sociais, exclusões perversas, desemprego estrutural, hierarquias que provocam a exploração, dominação e subordinação.

A concepção teórico-metodológica do curso centrou-se na humanização defendida por Freire (1975), que considera alfabetizado o sujeito que é capaz de usar a leitura e a escrita como meio de desvelar a realidade, tendo como objeto a superação da sociedade alienada – concepção de grande repercussão em trabalhos desenvolvidos na academia em comunhão com os movimentos sociais. Isso fez com que se contasse com a parceria da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especificamente do Centro de Educação (Cedu).

Para o desenvolvimento e o acompanhamento das ações para o





público jovem, adulto e idoso, foi criado o Departamento de Jovens e Adultos (Deja), vinculado à Diretoria-Geral de Ensino (Digen), que, no contexto da Semed, responsabilizava-se pela política de ensino do município de Maceió. Nesse sentido, o Deja fez parte de um projeto maior, embora não se discutisse, ainda, a questão da intersectorialidade, que reconhecia o direito à educação a esse segmento da população historicamente excluído da escola.

O grupo de técnicos do Deja compreendia que a amplitude do trabalho que se iniciava passava a exigir duas grandes metas. A primeira, garantir a continuidade dos estudos para os anos finais do Ensino Fundamental, o então II Segmento. Assim, estudantes egressos dos anos iniciais de EJA e outras pessoas que não tinham complementado a escolaridade do Ensino Fundamental poderiam prosseguir para o Ensino Médio, no âmbito da rede de ensino estadual, e avançar nos estudos, na tentativa de minimizar o índice de analfabetos funcionais.

O segundo projeto dizia respeito a possuir um quadro próprio de professores para a EJA, o que se concretizou, em 1994, com a realização de concurso público, em regime de trabalho de quarenta horas semanais, sendo vinte em sala de aula e vinte para a formação continuada.

A preocupação com a formação de um quadro próprio de professores e a qualificação docente veio acompanhada de medidas a serem tomadas pela Semed, tais como: a criação dos Conselhos Escolares; a organização do plano de cargos e salários para o Magistério; as reformas e a ampliação das escolas; bem como a construção de novas escolas e a elaboração de uma proposta pedagógica para os diversos níveis de ensino.

Estava caracterizada a perspectiva de um processo de democratização de ensino, que, segundo Lima (2003), não se resumia apenas no reconhecimento do direito ou na institucionalização de instrumentos de participação, mas também no desvelamento dos mecanismos sociais, culturais, políticos e econômicos da relação de poder, como base para o acompanhamento da ação emancipatória. Nesse contexto, a formação continuada tornou-se um dos pontos relevantes, que passamos a enfatizar, no item que se segue.





A formação continuada

O debate sobre a profissionalização dos professores e, especificamente, de jovens e adultos no Brasil, desde o fim dos anos de 1980, tem ocupado um cenário de destaque, tornando-se cada vez mais central nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. No fim dessa década, iniciativas importantes surgiram no Brasil, entre elas, a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Seus Grupos de Trabalho (GT) e o de Educação Popular (EP) abrigaram, inicialmente, as discussões pela afinidade com a modalidade. O GT de Educação de Pessoas Jovens e Adultas só surgiu em 1998.

Entretanto, os avanços na formação inicial de docentes para EJA das universidades brasileiras têm sido muito tímidos. A pesquisadora Di Pierro (2004), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 2000, mostra essa realidade, ao dizer que no Brasil no fim do século passado, ainda contávamos com, aproximadamente, 190 mil professores atuando na área de EJA. Desses, 40% não tinham formação superior – a eles se somam milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Nos dois casos, a maioria dos professores tem formação inicial que deixa a desejar, e eles tentam complementar a qualificação com a formação continuada. A pesquisadora afirma, ainda, que de 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil (dados de 2003), apenas 16 ofereciam habilitação em EJA, da qual advém a maioria dos profissionais atuantes nessa área.

Assim sendo Rivero (2002, p. 105) alerta que:

A formação recebida em universidades, em instituições superiores de formação de professores ou instituições de aperfeiçoamento não habilita os professores para atender aos requisitos especiais, que caracterizam um ensino no qual os participantes são os próprios educandos e não educadores.

Nessa mesma direção, Moura (2001, 2005), já admitia que a formação de educadores de jovens e adultos pressupõe que algumas questões sejam





revisitadas, como: a trajetória dessa formação na história da educação brasileira e, dentro dela, o tratamento legal que lhe é destinado; a oferta de cursos de formação básica em nível de ensino Médio; e de formação em cursos de graduação e pós-graduação. A partir dos anos de 1990, é que os estudos começaram a aparecer e, inicialmente, foram estudos realizados, em sua maioria, dentro de uma abordagem mais descritiva do que analítica.

Estudos e pesquisas são realizados sobre as experiências de formação continuada no âmbito das instituições educacionais formais e informais, sobre as especificidades dos estudantes jovens e adultos e as exigências de conteúdo para o educador e os saberes necessários para a sua formação básica. Isso é ratificado por Soares (2003), ao afirmar que “pouco se conhece, em profundidade, como se dão os processos formativos, daqueles que atuam em EJA”.

Em Alagoas, a formação inicial dos professores da educação de jovens e adultos é fonte, até hoje, de preocupação. Nos cursos de formação em nível Médio, na modalidade Normal, que ainda permanecem em estado de morte lenta, não há espaço para a discussão dessa modalidade de ensino. No nível de 3º grau, em 1991, surgiu a habilitação em Educação de Adultos no curso de Pedagogia, no Centro de Educação (Cedu) da Ufal, com a carga horária semestral de 120 horas. Em 1992, o Cedu, iniciou as ações de extensão, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pesquisa na área de jovens e adultos.

Em 1997, porém, a habilitação foi extinta, colocando-se em seu lugar uma disciplina eletiva de 60 horas. E na sequência, em 2003, num novo formato semestral do curso de Pedagogia da universidade, são ministradas as disciplinas EJA I e EJA II, com carga horária de 40 horas cada uma, e o Estágio Supervisionado, nos anos iniciais de EJA, com 120 horas.

Diante dessa realidade e com a institucionalização da EJA em Maceió, a formação continuada tornou-se muito importante, bem como em outros municípios de Alagoas que pretendiam atuar nesse campo. Ser docente de EJA requer preparo e conhecimento das especificidades do seu público de jovens, adultos e idosos, considerando suas leituras do mundo e suas estratégias de sobrevivência na sociedade gráfico-letrada,





como já afirmou Freire.

A partir de 1996, as discussões sobre as formações inicial e continuada, em razão da sua importância, também passaram a ser foco de debates dos fóruns de EJA³⁶, em todos os estados brasileiros. E em seus Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (Eneja)³⁷ e nos Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (Ereja), essas formações – inicial e continuada – eram pautas constantes. Existem eventos que tratam, especificamente, da temática, denominados Seminários Nacionais sobre Formação do Educador da Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que nas V e na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V, 1997; VI, 2009) ficou explícito ser indispensável a inserção da formação de educadores de jovens e adultos com o conceito de educação permanente, como parte da mudança dos conceitos vigentes, ultrapassando a associação restrita a práticas escolarizadas. Em outras palavras, que não fossem negligenciados os enfoques da Educação Popular.

No contexto das lutas pela melhoria da educação brasileira como direito social, a lei de ensino nº 9.394/96 incorporou a política de formação desse docente³⁸ contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), documento do Conselho Nacional de Educação que define a política pública da área. Ela estabelece, no que se refere à Formação Docente, que a preparação desse profissional deve inserir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade. Nesse sentido, as Diretrizes recomendam sobre as especificidades dos sujeitos-professores de EJA que necessitam da necessária qualificação para a elaboração de projetos pedagógicos que consideram modelos apropriados a essas características e expectativas.

36 Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos surgiram do movimento em prol da participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia). São espaços críticos, articuladores e de divulgação das políticas e ações no campo da EJA.

37 Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) são encontros propositivos de avaliação da atuação dos fóruns e de encaminhamento de novos temas sobre a área. Eles eram realizados anualmente, em diferentes cidades do Brasil, e depois passaram a ser bianuais. Ocorrem também os Encontros Regionais de EJA (Ereja), anualmente, que seguem o mesmo formato dos Eneja.

38 Estabelece a necessidade de uma formação para se trabalhar com jovens e adultos, bem como a atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos.





Feitas essas considerações, enfatizamos a concepção de formação continuada assumida pelo Deja de 1993 a 2003.

Concepção de formação continuada assumida pelo Deja

O enfoque dado à formação continuada assumida pelo Deja avançou a partir de determinados modelos constituídos que, ainda, estão muito presentes no dia a dia dos professores, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. O termo reciclagem advém da área empresarial e foi muito usado no Brasil, sobretudo nos anos de 1980, no sentido de atualização pedagógica. Para Marin (1995), essa concepção não poderia ser inserida no contexto dos profissionais da educação, em razão de considerá-los uma tábula rasa de saberes. Os resultados dos trabalhos realizados com base nessa concepção deixaram a herança de cursos rápidos e distantes da realidade social. Nesse sentido, a educação é enfocada de forma superficial.

Treinamento é outro termo que também se acha bastante presente no campo educacional, e significa tornar o indivíduo apto, capaz de realizar tarefas. Para Marin (1995), o treinamento insere-se no âmbito da modelagem de comportamentos, o que depende de automatismos e não de uma ação refletida. Os modelos são estabelecidos *a priori*, permanecendo ao longo de todo o processo. Essa forma é ainda muito recorrente entre os professores, que solicitam receitas para a sala de aula, independentemente da realidade social. E, também, está muito presente nas oficinas pedagógicas, que são realizadas, frequentemente, para professores envolvidos em qualquer modalidade de ensino.

O aperfeiçoamento também não se insere no programa do Deja. Para Marin (1995), essa perspectiva induz perfeição, o que não é possível, uma vez que todos os conceitos são passíveis de questionamentos. Para o termo capacitação, Marin (1995) enfatiza, primeiramente, o sentido de tornar capaz. Em segundo lugar, o de convencer, persuadir. No entanto, a pesquisadora ressalva que o primeiro enfoque poderia ser no sentido de os professores precisarem adquirir condições para o exercício da profissão e destaca: “[...] é possível aceitar a **capacitação** (grifo nosso), como termo ou conceito que seja expresso por ações para





obter patamares mais elevados de profissionalização”³⁹.

Diante desse quadro, o Deja optou pela expressão **formação continuada**, que traz a concepção que permite, tanto aos sujeitos-estudantes quanto aos sujeitos-professores, que desenvolvam seus conhecimentos ao longo da vida; sendo assim, não se restringem à continuidade da formação inicial, muito pelo contrário, a formação inicial é parte da formação continuada (COSTA, 2000).

Esses conhecimentos ao longo da vida são aprendizagens que advêm de uma “[...] formação cultural mais ampla, por meio de outras agências de letramento, independente da escola, que propõe aprendizagens sistemáticas ou livres no lazer ou nas férias, por meio do cinema, da literatura, do turismo, dentre outras formas de aprender” (FÁVERO; FREITAS, 2013, p. 374). É com esse sentido que narramos o próximo item.

Formação continuada dos professores de EJA em Maceió

Em 1993, o Deja, ousadamente, optou por delinear uma política de formação continuada para responder às necessidades de um quadro de professores da Semed para a implantação do curso de EJA, visto que, em sua maioria, eram docentes sem formação inicial e, quando a possuíam, havia sido adquirida em Programas de Alfabetização, a exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁴⁰.

De acordo com Costa (2000), em entrevista realizada com os professores, o último encontro de “capacitação” de que se lembraram datava de 1972, e nele não foi dado enfoque à questão da educação de jovens e adultos. Nesse contexto, durante 20 anos, os professores municipais deixaram explícito que inexistiram cursos ou acompanhamentos sistemáticos.

O Deja encontrou um quadro de professores com escassa formação para atuar com os jovens e adultos, sem acesso a qualquer material didático, dispondo, apenas, de um livro didático que era o mesmo

39 MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES, Campinas, Papirus, n. 36, p. 17, 1995.

40 O Mobral foi um movimento de alfabetização de jovens e adultos, implantado no Brasil, no fim da década de 1960, época do regime ditatorial. Esse movimento tinha uma concepção de alfabetização voltada para o desenvolvimento econômico, empresarial e tecnocrata defendida internacionalmente.





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

destinado às crianças; docentes desestimulados pelos baixos salários (um professor com 20 horas ganhava o equivalente a um salário mínimo, à época); e gestores escolares passivos em relação às questões da educação de jovens e adultos.

Essa situação requereu a revalorização da situação profissional dos docentes de EJA, que ultrapassasse o abandono, tão comum nos espaços oficiais. Era necessário que se destinassem condições decentes para igualar e implementar os serviços educacionais oferecidos às camadas mais carentes da população brasileira.

Mesmo diante dessa realidade crítica, o processo de formação continuada foi iniciado, apesar da rejeição dos profissionais. Primeiramente, realizando-se reuniões com os professores, quinzenalmente, para estudos e planejamentos das aulas, como forma de sensibilizá-los e conquistá-los para o trabalho pedagógico com jovens e adultos.

A realização de concurso público, em 1994, propiciou a reestruturação do quadro municipal dos professores e trouxe uma profunda mudança no trabalho da educação de jovens e adultos, também fortalecida com a continuidade do processo da formação desses profissionais. Dessa vez, contudo, houve melhor aceitação da proposta de trabalho, pois os professores que ingressaram por meio de concurso foram decisivos para o êxito de muitas das ações realizadas na educação de jovens e adultos (COSTA, 2000).

O Deja ampliou as ações de formação continuada para encontros pedagógicos cujas discussões iniciavam-se, num primeiro momento, com a análise da conjuntura, com o objetivo de motivar a criticidade dos participantes e provocar a releitura do contexto sociopolítico brasileiro e, especificamente, o contexto alagoano. Em um segundo momento, tratava-se da história da educação de jovens e adultos em que se enfatizava a EJA como uma modalidade necessária e fundamental de responsabilidade do Estado. E só então eram introduzidas as metodologias específicas.

Havia no grupo de trabalho do Deja significativa preocupação com a qualificação docente, sobretudo do ponto de vista político. Uma das maiores dificuldades nesse período inicial foi encontrar profissionais qualificados para o trabalho com as diversas áreas do conhecimento.





PARTE I

Isso porque a formação do formador/formador tem sua experiência frequentemente voltada para o ensino com crianças, tendo a educação de adultos muito pouco destaque nos cursos de formação do Magistério, seja no Ensino Médio Normal seja na Formação Universitária, como já mencionamos neste artigo.

Os primeiros encontros de formação continuada caracterizaram-se, também, por mostrar as ideias nas quais se fundamenta a concepção de educação de jovens e adultos do projeto que estava sendo construído. Os textos e ideias de Paulo Freire foram básicos para o ponto de partida. Aos poucos, buscou-se introduzir fundamentos das áreas do conhecimento mais direcionadas aos interesses dos estudantes adultos, abrindo espaço para a discussão de critérios de avaliação. Estabeleceu-se, ainda, o processo de acompanhamento do professor na sua escola de origem, visando compreender melhor suas dificuldades e os entraves encontrados por ele no processo pedagógico. Essa era uma das responsabilidades da equipe do Deja.

Do fim de 1995 ao início de 1996, o processo de formação continuada foi modificado. Os professores foram divididos por grupos de bairros, de acordo com as zonas geográficas às quais os bairros pertenciam. Por isso deu-se o nome de Zonais⁴¹, e os encontros pedagógicos tornaram-se mais sistemáticos. Desde aquele período, a cada terça-feira, os professores reuniam-se de acordo com a sua região, no seu horário de departamento, para discutir sobre o trabalho que estavam desenvolvendo em sala de aula ou os temas de interesse do grupo. Paralelo a isso, ocorriam os cursos de formação.

Nesse período, o regime de trabalho desses profissionais era de 40 horas, sendo que 20 horas eram destinadas à sala de aula e as outras 20 horas para o departamento⁴². O horário de departamento era flexível, funcionava no contraturno ao trabalho de sala de aula. Dessa forma,

41 São denominadas Zonais cada grupo de escolas onde funcionam turmas de educação de jovens e adultos, de acordo com as regiões do município de Maceió onde estas se localizam. Esses grupos reuniam-se, semanalmente, como parte do processo de formação continuada do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), sob a coordenação de um assessor pedagógico do Departamento.

42 A partir do ano de 1999, ocorreu a alteração no Estatuto do Magistério: os professores tiveram a distribuição de sua carga horária modificada; 30 horas foram destinadas às atividades de sala de aula, ficando as dez horas restantes para qualificação.





partia-se do princípio básico de que a EJA, por sua própria natureza, demanda dedicação, disciplina, estudos e especialização profissional, além de tempo suficiente disponível. Além das Zonais, foram realizados dois seminários municipais sobre a Educação de Jovens e Adultos (1995 e 1996), cujos resultados foram registrados em anais e editados pela Semed. Foram lançados o primeiro, o segundo e o terceiro Cadernos de Produção Coletiva (1995, 1997, 1998), com textos produzidos pelos alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos, que eram transformados em material didático e utilizados pelos professores e alunos na sala de aula.

Na pesquisa realizada por Costa (2000), ficou evidenciado que se iniciou um processo de formação continuada sem a devida clareza do que esse representava. Foi observada a ausência de um projeto de formação claramente definido, depois de um intenso período de cursos de formação; no entanto, as mudanças eram lentas.

A partir de 1997, foram introduzidas novas concepções teóricas, especialmente as ideias de Vygotsky (1991), buscando assim responder às questões suscitadas pelos professores nos encontros semanais. Apesar de os coordenadores do Deja procurarem estar sempre atentos às necessidades levantadas pelos professores, percebia-se, durante o acompanhamento em sala de aula, que mudanças significativas estavam demorando a ocorrer.

Em 1998, uma das integrantes do Deja optou por buscar, nos estudos do mestrado em Educação, repensar a respeito da formação continuada e observar, cientificamente, se o projeto proposto pelo Departamento tinha relação com a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. A realização entre o proposto e o praticado foi o principal foco da pesquisa.

Esse estudo foi desenvolvido tendo como referencial de análise os conceitos de mudança, saber e práxis docente. Com base nesses conceitos foram analisados os dados coletados por meio de entrevistas e observações em sala de aula, na perspectiva de uma intervenção futura na formação continuada.

Dentre os resultados apontados por Costa (2000), destaca-se o fato de a formação continuada ter contribuído para a mudança da percepção acerca da educação dos professores pesquisados. Essa mudança é refletida





PARTE I

no respeito ao saber do estudante, que não se tinha antes desse processo. Outras mudanças identificadas pelos professores vão desde a forma de ensinar até a constatação da necessidade de aprofundar os cursos de formação, por meio de leituras mais específicas. A formação continuada contribuiu, segundo os professores entrevistados, para a qualificação do trabalho com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Haddad (1998), essa é uma questão que merece atenção, uma vez que os cursos de formação de professores não reservam um espaço para reflexão dessa modalidade de ensino. Costa (2000), depois de refletir com os professores sobre a formação continuada, fez as seguintes constatações:

a) A manutenção e a continuidade do processo de formação continuada com os professores é uma necessidade; no entanto, é preciso dar maior destaque ao fazer pedagógico desses profissionais: existe uma incoerência entre o que é proposto, o que é defendido e o que é praticado. É necessário ver a práxis docente como um lugar da produção do saber: o saber docente tem sua referência na experiência construída ao longo dos anos⁴³.

b) O respeito ao saber desses professores deve ser o ponto de partida nesse repensar sobre a formação continuada. Nesse sentido, a socialização de experiências e a partilha de saberes solidificam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é atraído a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995). Esses saberes são essenciais, quando se concebe a educação como práxis. Com base em Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1988)⁴⁴, a pesquisa ressalta essa dimensão: o professor reelabora seus conhecimentos teóricos e não considera definitivos aqueles produzidos na prática.

c) Há a necessidade, a partir do diálogo estabelecido com e entre os professores, de se construir, de fato, um projeto de formação continuada para a EJA, em que fique claro “o que queremos e por que queremos”. Desse modo, poderemos ter nos professores os intelectuais transformadores, como defende Giroux (1997). Profissionais que pelo

43 NÓVOA, António. Notas sobre a formação contínua de professores, 1994. Mimeografado.

44 FIORENTINI et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta et al. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.





seu discurso e seu fazer pedagógico caminhem na busca da construção de uma prática com vistas à emancipação dos sujeitos. É preciso pensar numa construção de identidade para o professor da EJA, entendendo que é difícil a adaptação às inovações e às mudanças.

d) Outro elemento decisivo nesse repensar é a compreensão da escola como um fator fundamental no processo de formação continuada. A escola, que deveria ser um espaço privilegiado de formação, se vê impossibilitada de exercer essa função. No caso analisado, o principal problema que ainda permanece é a ausência de um espaço adequado para a realização de estudos, aliado à falta de tempo dos professores. A produção de um sentido para a formação continuada pode estar na inclusão real da escola nesse processo. Esta, pelas condições já expostas, nunca foi considerada um espaço no qual a formação poderia se desenvolver.

e) A pesquisa também demonstrou que os problemas da prática pedagógica não se limitam a técnicas de ensino; os problemas enfrentados pelos professores demonstram a necessidade desses profissionais de serem produtores de sua profissão, segundo Nóvoa (1995). Ele defende que o desenvolvimento profissional deve estar articulado com as escolas e seus projetos, “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” frisa Nóvoa (1995, p. 17).

Finalmente, a pesquisa⁴⁵ afirma que a escola deve ser pensada como um ambiente de formação, no qual a formação continuada, a gestão escolar e as necessidades dos professores estejam articuladas. Não há que se imporem modelos. É preciso procurar alternativas nas quais se privilegie o pensar diferente. Práticas diferenciadas de formação continuada podem coexistir e enriquecerem-se, mutuamente. Ainda em relação a essa reflexão, é válido lembrar que, para se produzir a reflexão sobre a prática, é indispensável uma sólida formação. Essa formação é que irá possibilitar ao professor perceber as complexas relações existentes na sua prática pedagógica.

A partir de 2000, dois fatores foram decisivos para a continuidade e

45 COSTA, Op. Cit.





PARTE I

o aprofundamento teórico-metodológico da formação continuada dos professores de jovens e adultos, no município de Maceió. A resistência da equipe técnica do Deja em permanecer enfrentando as investidas da própria Semed e o aporte de recursos enviados pelo governo federal, por meio dos então programas denominados Recomeço⁴⁶ e Fazendo Escola, permitiram à equipe contar com o apoio de profissionais qualificados das Universidades Federais do Sudeste e do Sul do Brasil, com larga experiência em EJA. Nos cursos e eventos de formação oferecidos pelo Deja, além da preocupação com o registro, foram publicados o terceiro e o quarto Cadernos de Produções Coletivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió.

Dessa forma, houve o redimensionamento das ações pedagógicas dos técnicos do referido Departamento e do corpo docente, aliado à contribuição do trabalho de pesquisa de Costa (2000), que revelou a necessidade de se investir na profissionalização e no saber docente, o que exigiu a reflexão sobre a prática pedagógica.

Paralelamente a essa reflexão, foram retomados os estudos das ideias de Freire (1975) na perspectiva de Rede Temática⁴⁷, que permitia à escola ser o lócus da formação continuada. Essa nova proposta de reorientação curricular requereu o acompanhamento, além de sistemático, mais próximo da escola e da comunidade, provocando o repensar nas ações do Deja em duas direções: a primeira, a implantação de um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), formado de professores de EJA; e a segunda, no sentido de o Deja preocupar-se com as políticas pedagógicas voltadas para os sujeitos-estudantes e sujeitos-professores.

Isso desencadeou o processo de pesquisa interinstitucional Deja-Ufal, no sentido de a formação continuada apoiar-se, cientificamente, em resultados vindos da prática pedagógica. Essa interação resultou na publicação de um livro⁴⁸, no qual se acham registrados os resultados

46 Os Programas Recomeço e Fazendo Escola constituíram-se em fundos que destinaram recursos federais aos governos estaduais e municipais para as ações de EJA. A regulamentação ocorreu em 2001; inicialmente, o Recomeço e, posteriormente, o Fazendo Escola. O segundo foi extinto depois de aprovado o Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb).

47 Rede Temática é um trabalho de reorientação curricular e se utiliza da pesquisa participante. Seu fundamento teórico-metodológico tem como base os estudos de Freire (1995).

48 QUEIROZ, Marinaide Lima de et al. Gêneros textuais na educação de jovens e adultos. Maceió: Fapeal, 2004.





do estudo sobre o fracasso escolar na perspectiva da língua portuguesa, nessa modalidade de ensino.

Essa tentativa teve a intenção de romper com os paradigmas de formação continuada até então existentes, apesar de não ter encontrado espaço de efetivação por causa da conjuntura social e política, que não manteve a equipe do Deja na Semed.

(In)Conclusão

O trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, no município de Maceió, durante dez anos (1993-2003), teve como horizonte garantir a participação mais consciente dos sujeitos-estudantes e professores, que, a partir de suas próprias escolhas, tivessem condições de intervir na superação das relações sociais alienadas.

A (in)conclusão dessa tentativa foi revelada de forma crítica, por meio dos estudos acadêmicos⁴⁹ sobre essa realidade, que foram realizados pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Cedu-Ufal.

Como pontos positivos podem ser registrados: a influência desse trabalho para os demais municípios alagoanos, constituindo-se em referencial político-pedagógico para as Secretarias Municipais de Educação; a qualificação da equipe técnica que buscou a pós-graduação, tendo como objeto de estudo a própria prática, o que permitiu a releitura das ações do Departamento de Educação de Jovens e Adultos⁵⁰. Outros

⁴⁹ Um desses estudos foi a investigação realizada pela então aluna do mestrado em Educação Brasileira Adriana Cavalcante dos Santos, cujo objetivo principal foi analisar o impacto da formação continuada realizada de 1999 a 2003 – em continuação à pesquisa realizada por Costa (2000) – nas aulas de Língua Materna dos professores da Rede Municipal.

⁵⁰ Dentre as pesquisas realizadas por membros da Equipe técnica do Deja relacionamos: COSTA, Maria Sílvia da. Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000; QUEIROZ, Marinaide Lima de Queiroz. Letramento: as marcas de oralidade em produções escritas de alunos jovens e adultos. 2002. 211 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002; LIMA, LIMA, Vera Lúcia França de. Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió: 1993-1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.





aspectos relevantes são: a busca de aperfeiçoamento dos professores por meio de cursos de pós-graduação nos níveis de especialização e mestrado; a constituição, em espaço de pesquisa coletiva, do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos e de estudantes – individualmente – do curso de Pedagogia do Cedu e de outros cursos de licenciatura da Ufal⁵¹; a continuidade dos estudos na rede municipal para os egressos dos anos iniciais de EJA; o repensar na prática com base em pesquisas acadêmicas; e a participação de professores e técnicos do Deja no Grupo de Pesquisa citado.

As mudanças decorrentes desse processo foram, eminentemente, de cunho qualitativo, pois permitiu que se estabelecesse a discussão sobre aprender a conhecer. E reconhecer que o processo educacional é, sobretudo, um jogo de poder e que é possível a professores e alunos reagirem e emergirem como sujeitos, na medida em que lhes são dadas condições de expressarem suas próprias histórias.

E, ainda, que a educação de qualidade propicia o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político (DEMO, 2006). Conseqüentemente, a formação dos professores deve contribuir para promover mudanças substanciais, especialmente com respeito ao reordenamento da educação na perspectiva da educação popular.

Destacam-se, como principais pontos negativos, a tentativa, sem sucesso, de ações voltadas para a qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho, em face das desarticulações entre a Semed e os órgãos municipais que atuam nesse campo; e da ruptura do processo de formação realizado ao longo de dez anos, devido ao afastamento da equipe técnica do Deja por questões político-partidárias e ideológicas.

Em síntese, compreende-se que a existência de professores

51 Dentre as pesquisas realizadas com enfoque na formação continuada proporcionada pelo Deja, relacionamos: COSTA, Maria Sílvia da. Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2000; BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada. Maceió: Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003; SANTOS, Adriana Cavalcante dos. Formação continuada do professor do ensino fundamental de jovens e adultos: uma experiência no município de Maceió. Pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado em Educação Brasileira do Cedu-Ufal.





**ORIENTAÇÕES
CURRICULARES** | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

qualificados na área da Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada a uma definição da modalidade como prioridade no campo das políticas públicas, buscando a sua qualificação para responder às demandas dos sujeitos-estudantes e dos sujeitos-professores.





LINHA DO TEMPO DA EJA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Os primeiros anos de 1990	<p>A EJA está sob a responsabilidade da Divisão de Ensino Supletivo (DES), da então Fundação Educacional de Maceió (Femac), que tem status de secretaria.</p> <p>A oferta limita-se às turmas do Programa de Educação Integrada (PEI), da primeira, segunda e terceira fases, funcionando em escolas noturnas com infraestrutura e recursos pedagógicos deficitários.</p>
1993-1998	<ul style="list-style-type: none">• A equipe designada para gerir a Secretaria Municipal de Educação traz consigo a proposta de universalizar a oferta da Educação Básica de qualidade e voltada à construção da cidadania crítica para todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos.• Um governo de caráter progressista para a época assume a administração do município e a EJA passa a fazer parte das prioridades da política educacional do município.• É extinta a Divisão de Ensino Supletivo e criado o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), equipe pedagógica responsável para formular as políticas públicas de formação permanente desse público.



O Deja:

- define os objetivos e as ações específicas para a modalidade; os recursos orçamentários específicos;
- realiza um convênio com a Ufal e a articulação com entidades governamentais e não governamentais para socializar os conhecimentos;
- elabora a proposta pedagógica do I Segmento da EJA (primeira, segunda e terceira fases), sendo que o II Segmento só surge em 2004, quando a continuidade de estudos passa a ser atendida pela rede municipal;
- realiza diagnósticos permanentes para nortear o desenvolvimento das ações.

52 A partir dessa pesquisa é publicado o livro: FREITAS, M. Queiroz et al. Gêneros textuais na educação de jovens e adultos. Recife: Edições Bagaço: 2004.





PARTE I

	<ul style="list-style-type: none">• As Orientações Pedagógicas definidas entre 1993 e 1998 são inspiradas por Paulo Freire e centradas nas Ciências Sociais.• Nessa época, o Deja atende a uma demanda de:<ul style="list-style-type: none">• 2.000 alunos;• 200 professores;• 47 escolas situadas na periferia urbana de Maceió.• Os egressos desse segmento prosseguem os estudos em turmas do ensino fundamental regular.• 1994 – Realiza-se o primeiro concurso público da gestão da rede municipal e, nesse contexto, o Deja tem a oportunidade, entre os aprovados, de realizar uma seleção interna para professores da EJA (em regime de trabalho de 40 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 20 horas para a formação continuada).• 1995 – São realizados dois seminários municipais sobre a Educação de Jovens e Adultos, cujos resultados são registrados pela Semed nos anais editados.
	<ul style="list-style-type: none">• 1995 a 1998– São lançados três Cadernos de Produção Coletiva, com textos produzidos pelos alunos das turmas de EJA, que se tornam materiais didáticos para sala de aula da modalidade EJA. Em 2003, são publicados mais dois Cadernos.





1999-2004	<p>São reformuladas as Orientações Pedagógicas do I Segmento, tendo como eixo norteador a Língua Portuguesa, considerando que os estudantes são sujeitos orais que estão em constante desafio diante do mundo gráfico.</p> <p>2000 – Diante do alto índice de reprovação e desistência dos estudantes da EJA que vão para os anos finais do Ensino Fundamental (cerca de 50%), é realizada uma pesquisa denominada “A importância dos gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa em educação de jovens e adultos, no I segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió”; pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), que agrega professores-pesquisadores da Ufal e da Semed⁵².</p> <p>No mesmo período, ante a necessidade de investir nos saberes dos estudantes e dos professores, é proposta a reorientação curricular via Rede Temática, que tem como locus de formação a escola e prevê um acompanhamento pedagógico mais próximo das escolas e da comunidade. A ação é realizada em cinco escolas: Zumbi dos Palmares, D. Miguel Câmara, Nise da Silveira, João XXIII e Arnon de Melo.</p> <p>Para implantar a Rede Temática, é formado um grupo de apoio pedagógico, denominado GAP, e outro grupo responsável pelas políticas pedagógicas voltadas para os estudantes e os professores.</p> <p>2004 – O projeto pedagógico da Deja mencionado acima é interrompido devido à nova gestão municipal.</p>
2005-2007	<p>É implantado o II Segmento da EJA (quarta, quinta e sexta fases) a partir das reivindicações da comunidade escolar, principalmente da Escola Frei Damião e da Escola Hermínio. A partir de 2007, mais escolas aderem à oferta e recebem como proposta de reorientação curricular a Rede Temática.</p>
2008	<p>O município de Maceió adere ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que se caracteriza como mais uma campanha de alfabetização, uma opção federalizada para combater o analfabetismo no município.</p>





PARTE I

2011-2013	<p>Com a Portaria nº 41 de 2011, a Semed institui a Comissão de Transição do Ensino Fundamental Noturno para a modalidade de EJA na rede municipal de ensino de Maceió, para repensar sobre o ensino noturno e seu currículo.</p> <p>Com a publicação da Portaria nº 101 de 2013, a Semed institui que todas as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental Noturno passam a ser Ejai – II Segmento. Fazem parte do processo de transição 17 escolas.</p>
2014	<p>O Ensino Noturno do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano torna sua oferta apenas na modalidade de EJA.</p>
2016	<p>O Conselho Municipal de Educação de Maceió (Comed) adota a Resolução nº 3, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental na modalidade da Ejai a ser ofertada pelas unidades escolares da rede municipal de ensino de Maceió. A partir dessa resolução a EJA se torna Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), na rede municipal de Maceió.</p>



OS CONCEITOS NORTEADORES

Educação Popular

O conceito nasce nos seios das organizações populares brasileiras, desde a década de 1920, como método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. A Educação Popular está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico que facilita o desenvolvimento da comunidade em que o educando está inserido, pois estimula o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica.

Educação Permanente

É um processo que busca propiciar a formação dos estudantes como cidadãos autônomos, conscientes e emancipados, por meio de encontros de sujeitos e de embate de ideias e concepções do mundo. Os sujeitos, tanto os estudantes quanto os educadores, são atores ativos de formação, que atuam com os próprios saberes, pelo exercício do trabalho coletivo para aprender e transferir conhecimentos, em constante produção e troca de “saberes” e “fazeres”.





PARTE I

Educação Continuada

É uma educação para atualização, centrada no desenvolvimento de grupos profissionais: engloba atividades de ensino para a aquisição de novas informações, por meio de metodologias tradicionais. Como referências de atividades estão os cursos, complementares ou seriados, os congressos, os eventos de treinamento e as publicações específicas de um determinado campo, entre outros. Enquanto nesse processo educativo o saber está concentrado no professor e na transmissão de conhecimentos, compartilhado por disciplinas, na Educação Permanente o saber está tanto nos estudantes quanto nos professores, cujos saberes são objetos de troca constante.







O ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO EM MACEIÓ



Em 2008, o município de Maceió aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), financiado pelo MEC, o qual fazia parte de uma das políticas sociais, do governo federal. O referido programa foi desenvolvido em seis etapas, encerrando a mais recente em 2015. Nos primeiros ciclos, as turmas funcionavam em vários espaços alternativos, a exemplo das campanhas de alfabetização anteriores; dentre eles: residências, igrejas, associações de bairros e outros. Pelo fato de muitos desses espaços se acharem com estrutura precária, a equipe gestora local teve que intervir e cancelar algumas turmas.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1, abaixo, constatamos que o referido programa, no período de 2009 a 2015, atendeu a um total de 41.280 pessoas. No entanto, apenas 56,52% se alfabetizaram. O número de analfabetos absolutos⁵³ compõe com os outros indicadores socioeconômicos o Índice de Desenvolvimento Humano (0,721), ficando o município de Maceió, na relação das capitais do Brasil, em último lugar no ranking, segundo o IBGE (2016). Esse quadro preocupante necessita de estratégias (poder público e sociedade civil organizada para achar alternativas que garantam o direito à educação dessa população, com medidas intersetoriais que visem à diminuição desses índices de miserabilidade local.

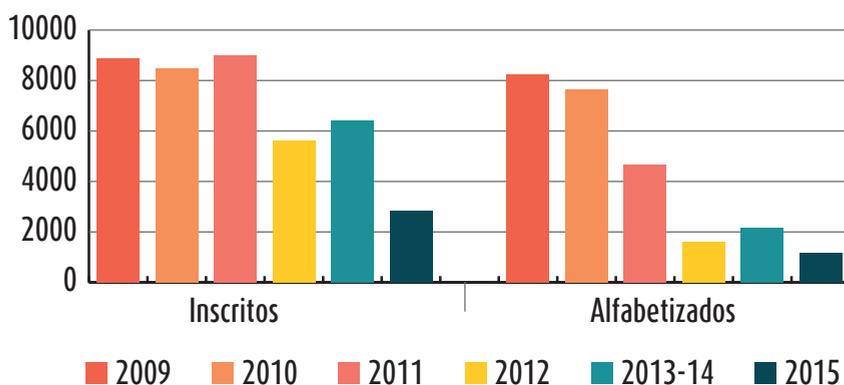
53 OSORIO, R. G., TUFANI C. M., GUIMARÃES RODRIGUES, C., SANCHEZ MORETTI, G. Universalizar a alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública. Brasília: IPC-IG, PNUD, dezembro 2016. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/PesquisaAnalfabetismo.pdf>>.

Tabela 1 – Número de alunos, taxa de alfabetização (Maceió, 2009-2015)

Ano de execução	Número de inscritos	Proporção de inscritos que se alfabetizaram
2009	8.897	92,5%
2010	8.482	90,0%
2011	9.012	51,8%
2012	5.630	28,8%
2013/14	6.436	33,9%
2015	2.823	42,1%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG, 2016).

Gráfico 1 – Número de inscritos e alfabetizados no PBA da Semed-Maceió – 2009-2015

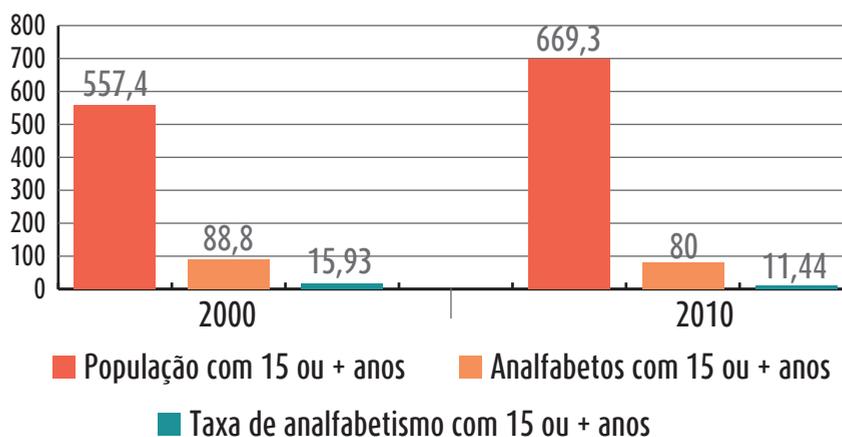


Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG, 2016).

Durante o desenvolvimento do programa, os/as estudantes que residiam nas grotas revelaram alguns fatores que os/as impossibilitavam de chegar às escolas que ofertam Ejai. Dentre eles: a distância, pois muitos/as encontravam-se na faixa etária de 40 a 60 anos; a falta de opção de turno pretendido, visto que as escolas ofertavam a modalidade Ejai somente no noturno, enquanto existia um número significativo de mulheres (mães, donas de casa) que não podiam frequentar à noite, porque não tinham com quem deixar os filhos pequenos; o acesso a outra comunidade era um obstáculo, por causa da violência, tendo que, às vezes, enfrentar situações de risco de vida. Diante de tudo isso, muitos/as não deram continuidade aos estudos.

Em 2010, em Maceió, numa população de 699.300 pessoas, existia um contingente de 88.800 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, correspondendo a 11,4% desse total, conforme pesquisa realizada pelo IPC (2016).

Gráfico 2 – População e analfabetos de 15 anos de idade ou mais em Maceió



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG, 2016).



PARTE I

Ressaltamos que a “erradicação do analfabetismo” é política e direito dos maceioenses, garantida na Lei Orgânica do Município de Maceió (Art. 133) e incluída no Plano Municipal de Educação, que tem como objetivo superar o analfabetismo absoluto de pessoas jovens, adultas e idosas até 2024. Portanto, temos um grande desafio pela frente: a redução não somente dos analfabetos absolutos, como também dos analfabetos funcionais.

Em 2011, conforme as “Orientações para transição do ensino fundamental noturno para a modalidade Educação de Jovens e Adultos” (2014), a gestão da Semed instituiu uma comissão – com base na Portaria nº 41, de 11 de agosto de 2011 – para repensar sobre o ensino noturno na rede, a qual ficou com a responsabilidade pela realização de estudos e pelo levantamento de dados e proposições, visando à reorientação curricular voltada para os sujeitos atendidos no turno noturno.

Esse trabalho contribuiu e apontou as seguintes proposições:

- definição de uma política pública de Estado quanto à efetivação da oferta de uma educação comprometida com os anseios e as necessidades do público jovem, adulto e idoso da rede municipal de educação de Maceió; reorganização do fluxo do atendimento no turno noturno;
- definição política quanto ao atendimento ao público adolescente (15 a 17 anos), jovem, adulto e idoso da referida rede;
- ampliação do debate sobre os sujeitos do ensino noturno dessa rede de ensino, para a reorganização curricular nas escolas; investimento em estudo e pesquisa para a redefinição da política curricular para o trabalhador que é aluno na rede pública municipal de Maceió;
- garantia da continuidade da escolarização dos sujeitos alunos do ensino noturno dessa rede; investimento na formação permanente dos professores que atuam com esse público;
- garantia no acompanhamento dos técnicos às escolas;
- melhoria da infraestrutura das escolas que atendem a esse público;
- redistribuição da carga horária do professor do ensino noturno, garantindo tempo disponível para planejamento coletivo e contínuo nas escolas;
- garantia da continuidade da formação dos coordenadores do ensino





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

- noturno (EJA e Ensino fundamental noturno);
- garantia de uma resolução específica para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse contexto, foi publicada uma nova Portaria: nº 66, de 23 de outubro de 2013, da Comissão de Transição do Ensino Fundamental Noturno para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na rede Municipal de Ensino de Maceió, com o propósito de dar continuidade aos trabalhos.

Essa comissão atuou durante 120 dias com as seguintes ações: reunião com a Secretária Municipal de Educação de Maceió; levantamento de demanda de matrículas para 2014; levantamento de carência e lotação de professores/as, carga horária; levantamento das datas do encerramento dos calendários letivos; mapeamento do perfil de coordenação; reunião com gestores das escolas do ensino fundamental noturno; apresentação da proposta da EJA para os professores/as do Ensino Fundamental noturno; reunião com as escolas; visitas às escolas; elaboração de orientações para a transição do Ensino Fundamental Noturno; reorganização do fluxo do ensino noturno para 2014; reorganização da equipe do Deja para acompanhamento às escolas; encaminhamento para a Comed da proposta de resolução para normatização da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Educação de Maceió; orientação às unidades escolares da Rede para a realização de matrícula na EJA; criação de condições para assegurar a lotação dos professores em, no máximo, três escolas bem como o tempo coletivo para planejamento em Rede Temática; e garantias para o acompanhamento e a formação para professores/as e coordenadores/as.

Diante do exposto, e com a publicação da Portaria nº 101, de 6 de dezembro de 2013, a Semed instituiu que todas as escolas do ensino fundamental (anos finais) noturno passariam a ser Ejai (II Segmento). Fizeram parte desse processo de transição as 17 escolas: Orlando Araújo; Silvestre Péricles; Almeida Leite; José Carneiro; Major Bonifácio; João Sampaio; Luiz Pedro I; Kátia Assunção; Eulina Alencar; Arnon de Melo; Pompeu Sarmiento; Zumbi dos Palmares; Jaime Miranda; Lamenha Lins; Lenilto Alves; Padre Pinho; e Silvestre Péricles. Esse processo contribuiu para o aumento da matrícula na Ejai, conforme a





PARTE I

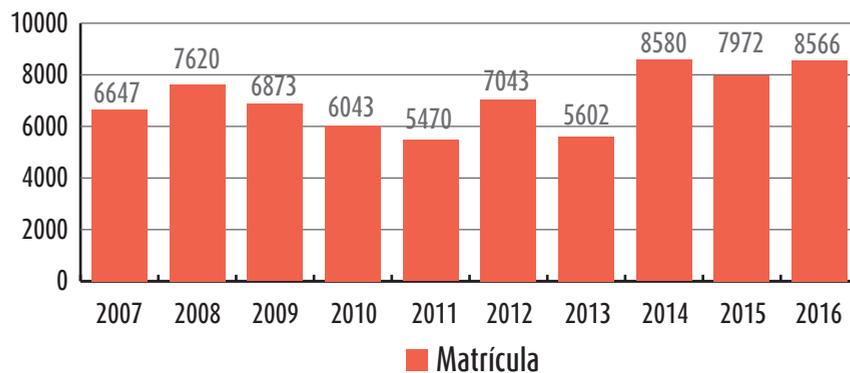
Tabela 2 e o Gráfico 3:

Tabela 2 – Matrícula da Ejai na Rede Municipal de Ensino de Maceió, no período de 2007 a 2016

Ano	Matrícula
2007	6.647
2008	7.620
2009	6.873
2010	6.043
2011	5.479
2012	7.043
2013	5.602
2014	8.580
2015	7.973
2016	8.566

Fonte: MEC-Inep (2016).

Gráfico 3 – Matrícula da Ejai na Rede Municipal de Ensino de Maceió, 2007 a 2016



Fonte: MEC-Inep (2016).





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

Em 2016, a rede municipal de educação de Maceió era constituída por 52 escolas, sendo a maioria situada nos bairros da área de periferia; e atendeu, no período de 2007 a 2016, uma média de 7.042 estudantes regularmente matriculados.





OS PROGRAMAS FEDERALIZADOS COMPLEMENTARES À EJA

O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO (PBA)

- O Programa Brasil Alfabetizado é uma iniciativa do Ministério da Educação; é realizado desde 2003 e voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Esse programa é uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade.
- É desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentem alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico e financeiro na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.
- A adesão ao programa ocorre por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União.
- O objetivo é promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental. Na sua concepção, reconhece a educação como direito humano, e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.
- O programa prevê o apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.
- As secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal aderem ao PBA por meio do Sistema Brasil Alfabetizado.



O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEJA)

- O Proeja tem como objetivo contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esses dados, divulgados em 2003, apontam que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental; e que, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para a ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja: nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.
- A partir deste contexto, o Proeja tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual e assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isso impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como: formação do profissional; organização curricular integrada; utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante; falta de infraestrutura para oferta dos cursos; dentre outros.
- De acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com os Documentos-Base do Proeja e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos podem ser oferecidos das seguintes formas:
 - Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 - Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.





- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM)

- O programa tem como objetivo principal elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- O Projovem prevê o apoio técnico e financeiro de estados, municípios e o Distrito Federal para a oferta e o desenvolvimento de cursos do Projovem Urbano.
- A partir da publicação da Resolução CD/FNDE, que normatiza cada edição do Projovem Urbano, foi aberto o período de adesão ao Programa por parte dos entes federados habilitados para sua implementação. Essa adesão inicia-se com o preenchimento no Sistema Projovem Urbano Simec-MEC do Termo de Adesão, com os dados do ente executor e as metas a serem atendidas. Depois de firmada a adesão, é aberto um período para o preenchimento no sistema do Plano de Implementação, que contempla aspectos pedagógicos e de gestão, e a indicação de coordenador local, que será o responsável pelo Programa em cada localidade. Depois da análise e da validação na Secad, o Ente Executor inicia o período de organização da oferta do curso, de mobilização e de matrícula dos jovens. Durante a execução, o Ente Executor é responsável pelo desenvolvimento das ações e pelas intervenções necessárias às melhorias para o alcance da efetividade e o encaminhamento dos egressos para a continuidade dos estudos na EJA.



PARA APROFUNDAR

De 2014 a 2016, foi desenvolvida uma pesquisa, no âmbito do projeto de cooperação técnica Semed-PNUD, financiada com recursos de contribuição voluntária do Ministério da Educação (MEC), visando fornecer subsídios para que o município alcance, até 2024, uma das metas mais desafiadoras do Plano Nacional de Educação relativa à erradicação do analfabetismo absoluto no país.

A pesquisa contou com o inestimável apoio e contribuições das equipes do Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Dejai), do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Projovem da Semed, bem como de especialistas da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Essa articulação fomentou um grande debate no município acerca das estratégias de enfrentamento ao analfabetismo, a partir de novas propostas educacionais, curriculares e de formulação e implementação de políticas intersetoriais.

A pesquisa confirma a correlação entre a distribuição do analfabetismo no Brasil e a desigualdade regional, com taxas maiores encontradas no Norte e no Nordeste e em seus estados. Contudo, na última década, a redução foi mais acentuada nessas regiões. O maior declínio do analfabetismo ocorreu no Nordeste, com uma queda de seis pontos percentuais. Em alguns estados nordestinos, a queda foi ainda maior, chegando a oito pontos percentuais, a exemplo de Alagoas.

No entanto, o Estado de Alagoas ainda se destaca com a maior taxa de analfabetismo do país: aproximadamente 24% da população, de 15 ou mais anos, não sabia ler e escrever um bilhete simples, em 2010.

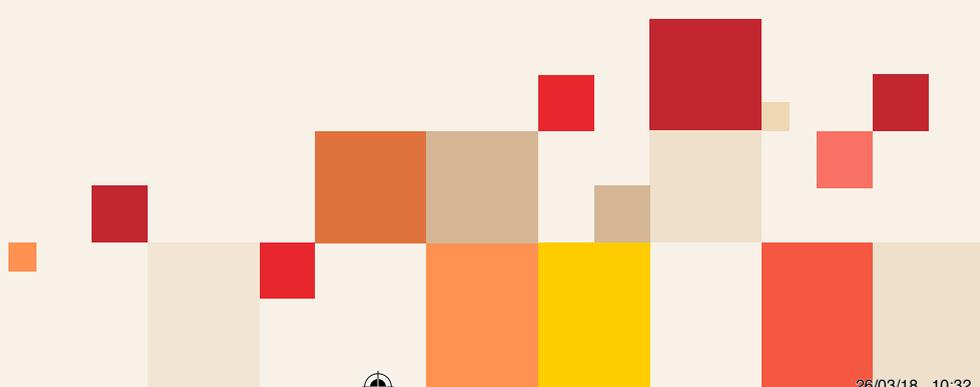
Maceió, por sua vez, apresenta um quadro melhor do seu estado. Em 2010, o censo estimou haver 80.018 analfabetos jovens e adultos no município. A taxa de analfabetismo, na capital alagoana, aproxima-se da estatística nacional, e o percentual de 11,4 significa, por exemplo, que entre jovens e adultos há um analfabeto para cada oito maceioenses. Essa situação continua sendo desafiadora e dependente da situação do Estado de Alagoas, considerando o permanente fluxo migratório do interior para a capital.

OSORIO, R. G., TUFANI C. M., RODRIGUES, C. G.; MORETTI, G. S. **Universalizar a alfabetização em Maceió**: subsídios para a política pública. Brasília: IPC-IG-PNUD, 2016. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/PesquisaAnalfabetismo.pdf>>.





OS VELHOS E OS NOVOS SUJEITOS DA EJA



Os estudantes da Ejai são sujeitos que foram excluídos da sociedade letrada, impedidos, ao longo da história, de participar ativamente nas questões políticas, culturais e sociais. Incluem-se, também, entre aqueles que migraram de cidades do interior para os centros urbanos mais próximos de sua cidade em busca de uma melhoria de vida.

Ao adentrarem nessa nova realidade, eles percebem suas limitações em um mercado de trabalho competitivo, que impõe determinadas funções e requer uma qualificação. Obrigados, em sua maioria, a abandonar a escola, por razões históricas e sociais, são sujeitos que possuem níveis de letramento – analfabetos ou não –, advindos da família, da igreja, da rua, do sindicato, da escola de onde têm repetidas entradas e saídas, dentre outras agências de letramento, e tentam sobreviver em uma sociedade letrada e competitiva.

Nesse sentido, Arroyo (2001) menciona que, no âmbito escolar nacional, os sujeitos dessa modalidade são considerados apenas como “repentes”, “evadidos”, “defasados”, “aceleráveis”, marginalizados nos diversos aspectos sociais, econômicos, culturais – pertencentes a determinados grupos culturais num confronto entre diferentes culturas – e que no desempenho intelectual são considerados “incapazes”. Entre esses e outros estigmas, existem escolas e, conseqüentemente, profissionais da educação, que ignoram a condição humana desses sujeitos, seus conhecimentos, visão de mundo, saberes e aprendizagens vivenciadas e adquiridas ao longo da vida, em contato com diversas agências de letramento.

A realidade vivida nas salas de aulas da Ejai, em Maceió, tem expressado essa pluralidade dos sujeitos, centrada, também, com maior ênfase na questão etária – os fora de faixa –, cultural e econômica, destacando-se o envolvimento no mundo do trabalho, seja na relação formal, seja na informal.

A valorização dos “saberes” e “fazeres” desses sujeitos justifica a adesão a uma proposta curricular via rede temática, assentada na perspectiva do currículo como uma prática cotidiana. Dessa forma, ter como princípio o reconhecimento das suas especificidades no espaço educacional é de fundamental importância; e, para tanto, as suas características precisam ser evidenciadas, com a perspectiva do/a professor/a para entendê-los, no processo de ensino-aprendizagem.



PARTE I

Como enfatizado (FASHER, 2004), há uma necessidade urgente de assumir um olhar para esses sujeitos a partir da ótica do que eles trazem, e não somente do que lhes faltam, buscando atender às dimensões do seu desenvolvimento no universo escolar, valorizando, acompanhando suas aprendizagens e projetos de vida.

Em pesquisa realizada por Freitas e Silva (2012, 2013), sobre o perfil dos estudantes de Ejai e suas histórias de escolarização em escolas do município de Maceió que atuam nos anos iniciais, ficou evidenciado que são pessoas, na sua maioria, adultas, ficando subsumida às categorias do jovem e do idoso; e migraram do interior do Estado de Alagoas e alguns do Estado de Pernambuco, que não dispunham, na época, de políticas públicas sociais, por exemplo, a de geração de emprego e renda, que fixassem esses sujeitos à sua terra natal. Dessa forma, eles migraram na ilusão de melhores condições de trabalho, para garantir a sobrevivência da família; e, considerando as exigências do mercado de trabalho, buscaram a EJA com o objetivo de complementar a escolaridade ou mesmo iniciar os estudos.

O estudo mostrou, também, que a mulher teve presença marcante nas turmas de Ejai. Este dado coincide com a pesquisa do IPC-PNUD-Semed (2016), destacando-se um número significativo de empregadas domésticas e do lar, diaristas, garçonetes, babás, de serviços gerais e autônomas. Para Hara (1992), as dificuldades de estudar, conhecidas na história de vida dos grupos de migrantes, pobres são: a necessidade de trabalhar; a distância da escola; a ausência de escola no local ou a ausência de professores. Como é o caso da fala de uma entrevistada jovem participante da pesquisa referenciada:

Não tive tantas oportunidades de estudar, porque por um tempo eu vivi e morei na fazenda com a minha família e lá não tinha escola. Minha mãe, sempre assim, ensinava a gente em casa, mesmo, algumas coisas. [...] Então por isso mesmo depois de eu já grande eu vim na escola, tá com dois anos que estudo aqui (JOANA, 22 anos).

Outro motivo, também sempre evidenciado, no dizer de Hara (1992) é a desconsideração dos pais pela educação formal das filhas, muitas vezes pela impossibilidade do sustento em uma família de muitos filhos.





Atrelados a isso o casamento e o aparecimento de filhos. Essa foi uma situação registrada da pesquisa por mais uma entrevistada:

[...] eu com 11 anos eu fui pras cozinhas dos outro, eu num sei o que é estudar, porque minha mãe me boto mais, eu num me interessei né, aí fui trabalhar nas cozinha do povo. Depois... [...] casei, aí tive duas filhas, pronto! (e até hoje dirige fogão risos) e tô estudando agora (LÚCIA, 46 anos).

Merece destaque a fala de Maria, outra interlocutora da pesquisa, de 39 anos, que afirmou ser considerada “velha” para voltar aos bancos escolares e iniciar os estudos, deixando uma forte marca de sentimento de inferioridade e preconceito em relação à idade:

[...] eu agradeço muito a Deus primeiramente e ela (a professora) que aceita nós, pela idade da gente que a gente já tamos.

Observamos nessa fala o desconhecimento de que a Ejai é um direito constitucional. Esse desconhecimento, geralmente, leva aos sujeitos dessa modalidade a serem considerados por Arroio (2012) “destinatários agradecidos”.

O gênero masculino ocupa lugares como: servente de pedreiro, vendedor, zelador, pedreiro, diarista, ambulante, gesseiro, artesão, vigilante, serviços gerais, auxiliar de serviços gerais, vendedor, carpinteiro e, ainda, autônomo.

Nesse contexto, os idosos, cujas falas deixaram na pesquisa suas marcas, são pessoas que estão retomando aos poucos a escola. Tudo indica que vai ocorrer um crescimento com demandas para as quais a escola não está preparada. Citamos a fala de um idoso, participante da pesquisa:

Eu sou do município de Porto Calvo, eu nasci dentro duma grota e meu pai me criou lá só pra trabalhar, não tive direito a nada, só pra trabalhar [...] eu resolvi me matricular aqui no colégio pra estudar, eu tô com três anos que estudo aqui, aí continuo nessa vida num é com interesse disso, daquilo, daquilo outro, mas pelo menos pra escreve o meu nome, saber





PARTE I

alguma coisa, já com a idade, ta muito avançada, que eu tenho 83 anos (JOÃO, 83 anos).

Todos esses sujeitos foram mencionados na pesquisa “são seres concretos” (FREIRE, 2007), “praticantes-pensantes”, que usam a tecnologia, criam, recriam e se apropriam de aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em contato com a escola.

Mas [...] às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais [...]. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem (FREIRE, 2007, p. 5960).

O reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade dos seres humanos são imperativos éticos, bem como princípios constitucionais fundamentais. O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante, expressamente, o direito de todos à educação, elegendo como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses preceitos incorporados às práticas curriculares escolares podem favorecer o reconhecimento dos seus “saberes-fazer”, a redução das desigualdades de oportunidades de aprendizagem e de acesso à educação.

Nesse sentido, uma organização curricular para Eja, fundamentada na perspectiva educacional crítica de Paulo Freire, deve levar em conta as particularidades dos sujeitos que atende, considerando-as em suas inúmeras variáveis: étnico-raciais, religiosas, regionais, físicas, geracionais, sociais, culturais, de gênero, de orientação sexual, entre outras especificidades que caracterizam homens e mulheres – jovens, adultos/as e idosos/as –, com necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Para Freire todas as pessoas possuem conhecimento, têm consciência e são sujeitos – ou seja, são atores ativos de sua vida, que agem, tomam decisões, fazem escolhas e possuem uma compreensão de mundo.

O processo de ensino-aprendizagem é, então, essencialmente dialógico, estabelecendo-se a partir da interação entre educador e





educando, cuja bagagem de vida deve ser tomada como ponto de partida do processo educacional. O educador deve mergulhar no cotidiano, na cultura e nos conhecimentos dos educandos, num movimento que leva ao diálogo e ao reconhecimento entre os sujeitos.

Essa perspectiva preconiza, portanto, que a educação deve contribuir para a conscientização crítica dos educandos, ajudando-os a perceber e a transformar uma realidade na qual estão imersos, e, muitas vezes, caracterizada por desigualdades e relações de dominação e exploração.

Moura (1999), quando caracteriza os sujeitos dessa modalidade, no que se refere ao aspecto socioeconômico-político enfatiza que esses estão inseridos no sistema produtivo. No entanto, eles se encontram como representantes dos estratos sociais mais empobrecidos, sendo trabalhadores/as produtores/as dos bens materiais que não desfrutam.

Quanto à presença de mulheres na Ejai, cabe indagar: quem são elas? Estudos e pesquisas indicam serem tanto jovens quanto adultas e idosas, trabalhadoras no mercado formal e na atividade informal – e também no trabalho doméstico –; e, não raro, “chefes de família” (como evidenciam as estatísticas oficiais, o número de mulheres nessa condição vem aumentando significativamente). Para as educandas da Ejai, a definição dos espaços-tempos curriculares deve, necessariamente, pressupor três tempos: tempo do trabalho, tempo escolar e tempo doméstico.

Por não poderem perder de vista os interesses, as necessidades e as lutas de seus sujeitos, as práticas curriculares emancipatórias concebidas para as educandas da Ejai devem respeitar suas condições cotidianas, muitas vezes adversas, para frequentar a escola, e nela permanecer, obtendo bom desempenho. Dificuldades essas geralmente acentuadas pela ausência de uma estrutura material condizente com o atendimento às suas necessidades – por exemplo, a inexistência de creches onde elas possam deixar seus filhos, o que leva à presença de crianças acompanhando suas mães nas salas de aulas da Ejai.

Em relação aos estudantes da Ejai com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, é necessário que esses sujeitos sejam vistos como um todo, de forma integrada, considerando os aspectos biológicos, sociais, cognitivos e afetivos, respeitando as limitações, dando enfoque às suas potencialidades.

Cabe ressaltar que cada indivíduo tem uma história de vida, traz





PARTE I

consigo experiências, saberes, que servirão como base para o processo de aprendizagem e ensino. Nesse sentido, são imprescindíveis o acolhimento e a aquisição de informações acerca das especificidades supracitadas, compreendendo que esses discentes são sujeitos de direitos.

Com base no exposto, ressaltamos a necessidade, cada vez maior, do comprometimento do poder público no que concerne às condições favoráveis ao processo de inclusão, que continua sendo um grande desafio para a rede Municipal de Ensino de Maceió, diante da demanda significativa nas escolas. Essa realidade possibilitou um mapeamento inicial, que está em processo, de estudantes com deficiência na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos, existente nas 52 escolas, que propiciará um estudo mais detalhado acerca desse contexto.

Com o intuito de ter acesso a informações relevantes sobre os discentes da Ejaí que apresentam deficiência, um instrumento (questionário) foi enviado para as 52 instituições de ensino, para que fosse respondido. Nesse levantamento, foram detectadas 25 escolas que possuem 207 estudantes com deficiência, conforme representam os Gráficos 4, 5, 6 e 7, abaixo.

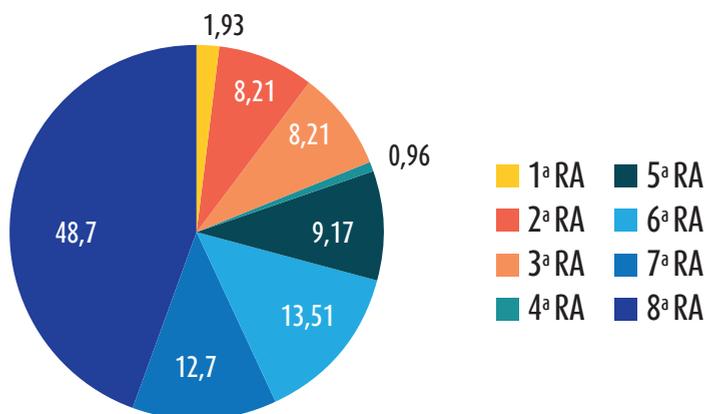
Gráfico 4 – Escolas da Rede Municipal – Estudantes com deficiência



Fonte: Semed-DGE-CGEjái (2017).

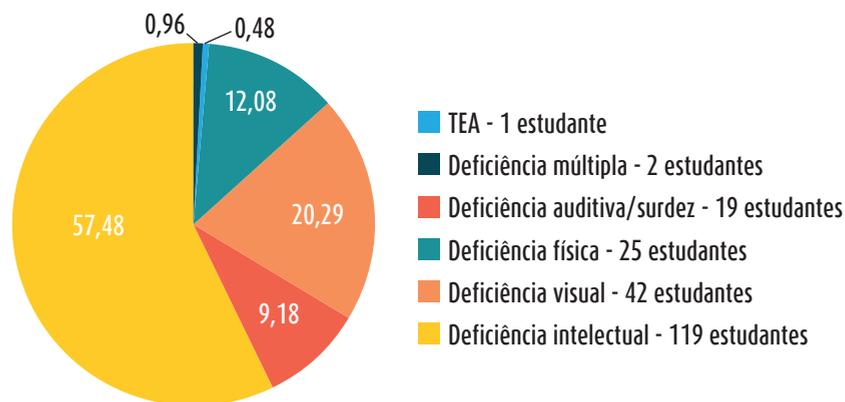


Gráfico 5 – Estudantes da Ejai com deficiência, por Região Administrativa⁵⁴ – 2017



Fonte: Semed-DGE-CGEjai (2017).

Gráfico 6 – Percentual de Estudantes da Ejai, por deficiência – 2017



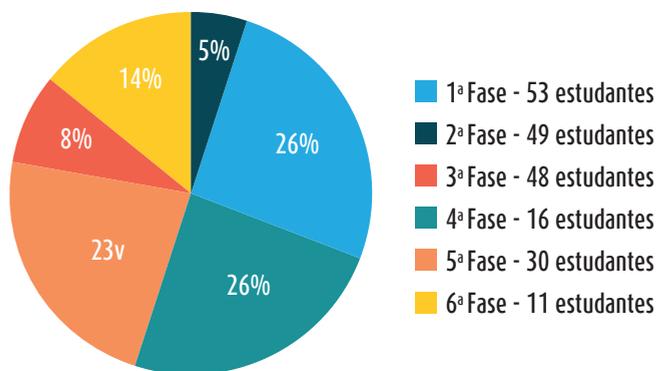
Fonte: Semed-DGE-CGEjai (2017).

⁵⁴ A cidade de Maceió é dividida em oito regiões administrativas (RA), com os seguintes bairros: RA 1: Mangabeiras, Jatiúca, Poço, Ponta Verde, Ponta da Terra, Jaraguá e Pajuçara; RA 2: Vergel do Lago, Levada, Centro, Prado, Ponta Grossa, Trapiche da Barra e Pontal da Barra; RA 3: Jardim Petrópolis, Canaã, Pitanguinha, Farol, Gruta de Lourdes, Santo Amaro, Ouro Preto e Pinheiro; RA 4: Rio Novo, Fernão Velho, Santa Amélia, Bebedouro, Chã de Bebedouro, Petrópolis, Mutange, Bom Parto e Chã da Jaqueira; RA 5: Serraria, Feitosa, Barro Duro, São Jorge e Jacintinho; RA 6: Antares e Benedito Bentes; RA 7: Cidade Universitária, Santos Dumont, Tabuleiro dos Martins, Clima Bom e Santa Lúcia; RA 8: Ipioca, Pescaria, Guaxuma, Garça Torta, Jacarecica e Cruz das Almas.



PARTE I

Gráfico 7 – Estudantes da Ejai com deficiência, distribuídos por fase – 2017



Fonte: Semed-DGE-CGEjai (2017).

Esse cenário acentua a relevância de uma prática pedagógica emancipatória com valorização da diversidade e da interação, bem como de um currículo que assuma a educação como prática de liberdade, de igualdade das distintas realidades sociais, étnicas e culturais, ao mesmo tempo problematizando e analisando, criticamente, as raízes da opressão, da exploração e do tratamento desigual das quais eles são vítimas.

Diante dessa realidade, na Pedagogia do Oprimido, Freire (1982, p. 56) afirma que:

[...] De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem, em virtude de tudo isto terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais.

Nesse sentido, salientamos a necessidade de desconstruir, paulatinamente, essa concepção equivocada, resultante de um processo histórico. Busca-se, no entanto, o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas que proporcionem a potencialização do conhecimento,

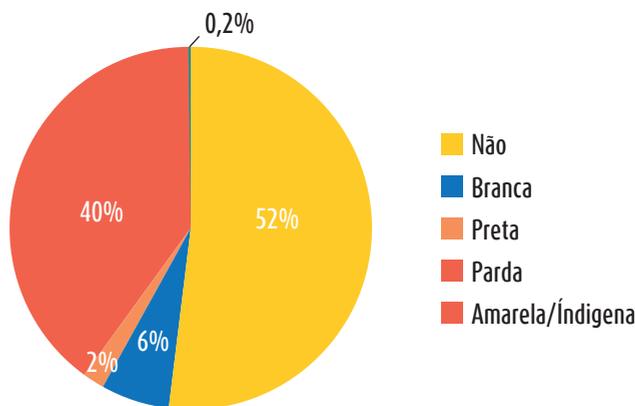




contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da Ejai.

Outro aspecto que merece atenção, na análise das oportunidades educacionais e seus efeitos sobre as desigualdades, é a raça/cor. O somatório de baixa mobilidade social, desigualdade regional e discriminação racial faz com que os negros e pardos, segundo a denominação do IBGE, apresentem piores resultados educacionais: as crianças e os adolescentes negros têm maior chance de acessar o sistema de ensino tardiamente, repetir o ano e de evadir.

Gráfico 8 – Cor/Raça dos Estudantes da Ejai – 2017



Fonte: MEC-Inep (2017).

O efeito desses processos se traduz, entre outras coisas, numa concentração maior de analfabetismo nesses grupos: em 2010, os pretos e pardos eram 62% da população de Maceió, mas entre os analfabetos eles eram 74% do total. Com os dados de matrícula na Rede Municipal, a maior ênfase está em não declarar a sua cor/raça, como um reflexo da não aceitação de sua origem.

Há cerca de uma década está ocorrendo um progressivo processo de juvenilização da Ejai, em virtude do aumento do ingresso de adolescentes e jovens. Esse fenômeno está diretamente associado à precariedade da educação básica, que tem como um de seus efeitos os baixos níveis de aprendizagem, repetência, além de abandono e evasão, resultando em

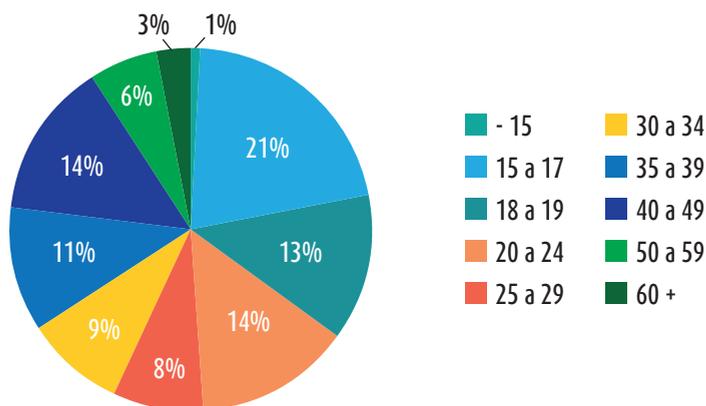




PARTE I

persistentes taxas de distorção idade-ano.

Gráfico 9 – Percentual de Estudantes de Ejai matriculados, por grupo de idade – Maceió, 2016



Fonte: Semed-Maceió (2016).

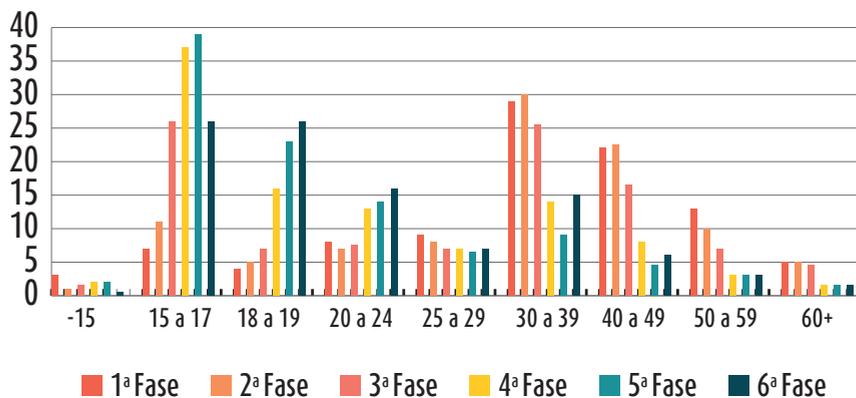
Conforme o Gráfico 9, a matrícula na Ejai tem uma presença marcante de adolescentes e jovens, estudantes que, em sua maioria, advêm da própria escola e que passaram por sucessivas reprovações. A matrícula ocorreu com o intuito de minimizar a distorção idade-ano no ensino fundamental.

Em Maceió, no ano de 2015, a taxa de distorção idade-ano nos anos finais do ensino fundamental era de 37%, de acordo com Censo da Educação Básica. Uma parcela significativa desses estudantes, em relação ao ano esperado para a idade, acaba migrando para a Ejai, uma vez que alcançam a idade permitida pela legislação.





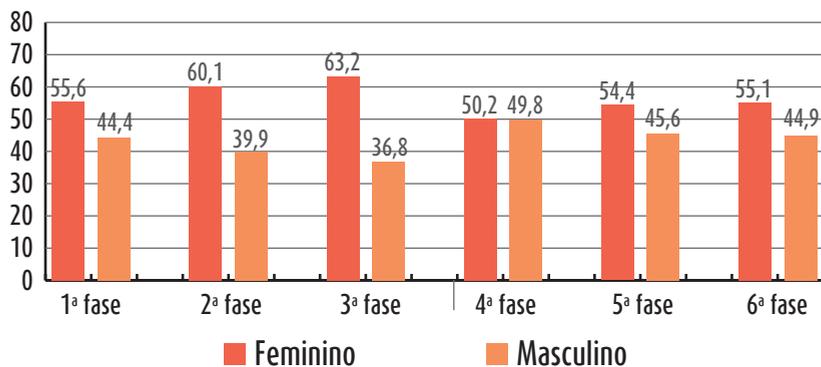
Gráfico 10 – Matrículas da Ejai por faixa etária, distribuídas por fase, em 2016



Fonte: Semed (2016).

No Gráfico 10, observa-se que é marcante a presença dos jovens na modalidade, sendo a maioria nos anos finais. Quanto à matrícula dos adultos, esta se concentra nos anos iniciais. Dessa forma, fica a indagação sobre o currículo a ser trabalhado pelos professores com esses/as, em cada etapa da modalidade.

Gráfico 11 – Matrículas da Ejai por sexo, distribuídas por fase, em 2016



Fonte: Semed (2016).





PARTE I

O Gráfico 11 apresenta a maioria dos estudantes do sexo feminino com uma percentagem de 56%, enquanto os estudantes do sexo masculino ficam com 44%, o que representa a forma de distribuição da população brasileira. É importante destacar que na quarta fase a matrícula dos estudantes tem equilíbrio entre os sexos masculino e feminino.

A condição do professor da Ejai é a mesma do estudante da Ejai: estão juntos na terceira jornada de trabalho/estudo. Abaixo, estão relacionadas falas de professores/as da Ejai, descrevendo um pouco do que eles/as vivenciam no seu dia a dia:

Olhe, eu trabalho no noturno há 35 anos, sou professora de português e eu sempre trabalhei com noturno. Existiam turmas cheias, alunos mais interessados; de uns dez, 15 anos para cá, a coisa modificou muito, apesar de que a gente já pega um aluno que vem de um trabalho, cansado, com um professor que também já vem de uma jornada de trabalho do dia inteiro.

As pessoas não acreditam na Ejai. A Semed deixa a Ejai de lado. As pessoas acham que trabalhar à noite é mais fácil, mas não é assim. É muito perigoso. Duas semanas atrás mataram um aluno aqui na frente da escola.

Barros (2012), ao ouvir professores/as da Ejai de duas redes: a estadual (Alagoas) e a municipal (Maceió), analisa e compara a prática de profissionais que não tiveram, na sua formação inicial, elementos necessários para o trabalho com a Ejai. Na rede estadual, a pesquisa apontou que muitas dessas professoras tomaram como base a sua prática diária de sala de aula, enquanto, na rede municipal, a maioria teve como referência a formação continuada. Essas situações, assim como outras com as quais nos deparamos no dia a dia, revelam a lacuna existente na formação inicial do/a professor/a de Ejai, visto que a quantidade de horas destinadas à formação deste/a é muito pequena, em relação à dos/as que realizam o seu trabalho com crianças.

É um público muito bom de se trabalhar. Eu acho que todos aqui que tiveram experiência com o fundamental e com a EJA se deram conta de que é uma experiência totalmente diferente. Esse público tem a vontade





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

de aprender, embora muitas vezes o cansaço prevaleça, determinando a evasão, mas geralmente eles têm uma vontade de aprender muito grande, de recuperar o tempo perdido, de correr atrás (Depoimento de professor, 2017).

Silva (2015), em sua pesquisa sobre a formação dos professores da Ejai do município de Maceió, constatou que, no período de 2007 a 2010, as professoras que eram entrevistadas e selecionadas para atuar na Ejai tinham formação superior, em média, 47% eram formadas em Pedagogia. No entanto, era a primeira vez que elas buscavam a modalidade de ensino EJA. O autor acrescenta que estavam entrando em um universo desconhecido, o que também se torna um desafio, necessitando de formação permanente, em razão das especificidades da Ejai. Ele também ressalta a importância de uma formação política que possibilite que os professores/as construam sua identidade de educadores/as dessa modalidade. Como veremos na fala de um professor:

Quando eu entrei aqui, esta era uma Escola-Modelo que trabalhava com rede temática; e a maior parte dos conteúdos partia das realidades dos alunos e das problemáticas levantadas nas pesquisas. Estes mesmos conteúdos eram canalizados para resolver os problemas apresentados na própria comunidade.

Diante dos estudos e pesquisas expostos aqui, se consolida a necessidade de um currículo crítico via Rede Temática, por aderir mais às especificidades do perfil populacional dos estudantes e dos professores da Ejai.





AS FALAS DOS PROFESSORES

Abdízia Maria Alves Barros – Professora da Ufal

Os alunos da rede municipal de ensino

“A maioria dos Jovens e Adultos que estão na Rede Municipal de Maceió [é] daqueles sujeitos que já foram excluídos no interior do estado. Está muito claro, se você for [às] salas da Ejai, hoje: a grande maioria vem da zona rural de interior de Alagoas, do corte de cana, das usinas fechadas, para procurar emprego aqui em Maceió. [...] Veja, a questão socioeconômica desses alunos é uma questão de exclusão social, será que nós nos perguntamos quem são os nossos alunos de Educação de Jovens e Adultos e Idoso? [...] Para mim, é muito importante entender o mundo do trabalho e a questão socioeconômica e cultural desses jovens, as diversidades culturais e as diversidades de gênero.”

Jesiana de Lima Costa – Professora na Escola Frei Damião

Os alunos com necessidades especiais

“Temos muito alunos com necessidades especiais, mas não temos apoio para esses alunos. Esses alunos precisam de atendimento especial. E tem outro problema, porque esses alunos não podem ser retidos por mais de dois anos. No ano passado, recebi um aluno que era da terceira fase e que não sabia nada: eu tinha que fazê-lo avançar, me preocupei em dar para ele algo, alguma qualidade, não podia avançar [ele] zerado, ele tinha que, pelo menos, caminhar alguns passos. Se tivéssemos um apoio pedagógico poderíamos fazer mais. Porque esses alunos querem estudar: a criança com deficiência, ela esta na escola porque os pais a colocam, mas esses alunos querem mesmo estudar, eles vêm para estudar.”





Tânia Maria de Melo Moura – Professora da Ufal e ex-coordenadora do Departamento de EJA da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
Os alunos trabalhadores

“Uma coisa é você estar trabalhando com crianças, jovens e adolescentes, que são estudantes, outra coisa é vocês estarem lidando com pessoas que estão inseridas no mundo produtivo; e que vão para a escola para adquirir essas habilidades, essas competências, os instrumentos que vão encaminhá-los para se engajarem cada vez mais nesse mundo produtivo. A questão é a gente trabalhar nessa perspectiva do sujeito produtivo.”

Claudia Moreira da Silva Tenório – Professora na Escola Audival Amélio
A valorização da troca de saberes e fazeres

“Eu escolhi de trabalhar com a Ejai, eu gosto muito da troca de conhecimentos que temos com os estudantes. Essa interação. Eles estão vindo, porque eles querem, gostam. É diferente da criança. A gente não somente ensina, a gente aprende muito com eles.”





PARTE II

ENTRE REALIDADE E IDEALIZAÇÃO: O SIGNIFICADO DA EJA NO COTIDIANO ESCOLAR



A ESCOLA COMO UM LUGAR DE ENCONTRO E DE APRENDIZAGEM: A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EJA⁵⁵

Rita Ippolito⁵⁶

“Escola é ... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

Paulo Freire

Os dados do censo escolar da EJA da última década⁵⁷ apontam para a necessidade de uma nova identidade dessa modalidade. A análise dos dados destaca a necessidade de conhecer a fundo os múltiplos perfis que compõem o universo dos estudantes EJA nas escolas. É necessário, portanto, um debate sobre os dados que retratam essa realidade, além de um olhar diferenciado sobre essa população, seus desejos, necessidades e conhecimentos. Outro aspecto importante é conhecer os esforços que são feitos para formular propostas que atendam às diferentes realidades e culturas.

55 As ideias aqui expostas são de responsabilidade da autora.

56 Coordenadora-Geral do Projeto Semed-PNUD.

57 Denominamos EJA, neste artigo, e não Ejaí, como é chamada em Maceió, por tratar a modalidade de forma nacional.





PARTE II

Para o aluno adulto e o aluno idoso é fundamental ter uma atenção individual e ouvir a sua história [...]. Para o adolescente e o jovem o desafio é conquistar, mostrar para eles que a escola tem uma grande importância na vida, mesmo para a convivência e os encontros, porque na própria comunidade não tem outro espaço que proporciona isso (Professora Maria Silvia da Costa)⁵⁸.

Para empreender esta aventura político-pedagógica, foi importante perguntar qual o tempo e em quais os lugares esses estudantes vivem. Esse questionamento é necessário para conhecer e reconhecer esse universo escolar e refletir sobre velhos e novos significados da escola. Ainda, como se realizam as complexas relações com os direitos humanos, a cidadania e a condição de exclusão, a primeira forma de violência social? Como se relacionam com a violência doméstica e social que assola as comunidades nas quais a maioria dessas escolas está? Como se relacionam com a instituição escola que, por diversas razões, não conseguiu responder e assegurar os anseios deles nas idades consideradas “certas”?

A função reparadora da EJA, base das Diretrizes Curriculares Nacionais, garante o direito a essa população de oportunidades nos planos pessoal, social, profissional e político. No entanto, carece de outras políticas públicas e de investimentos intersetoriais que possam abrir novos canais de inserção e realização em que haja solidariedade, igualdade e respeito à diversidade.

Um aspecto recente, da última década, aponta uma grande transformação na EJA: o seu público está mudando a cada ano, em todo o país. O fenômeno, definido por alguns pesquisadores, como Carrano⁵⁹ e Andrade⁶⁰, dentre outros, como “rejuvenescimento da EJA”, pela presença do público mais jovem e de adolescentes, determinado, parece, pelo preocupante abandono dos últimos anos do ensino fundamental.

Sobre esse fenômeno, Brunel (2004) escreve que o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem, progressivamente,

58 Entrevista. Coordenação Ejai-Semed, novembro de 2016.

59 CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

60 ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.





ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação (BRUNEL, 2004, p. 9)⁶¹.

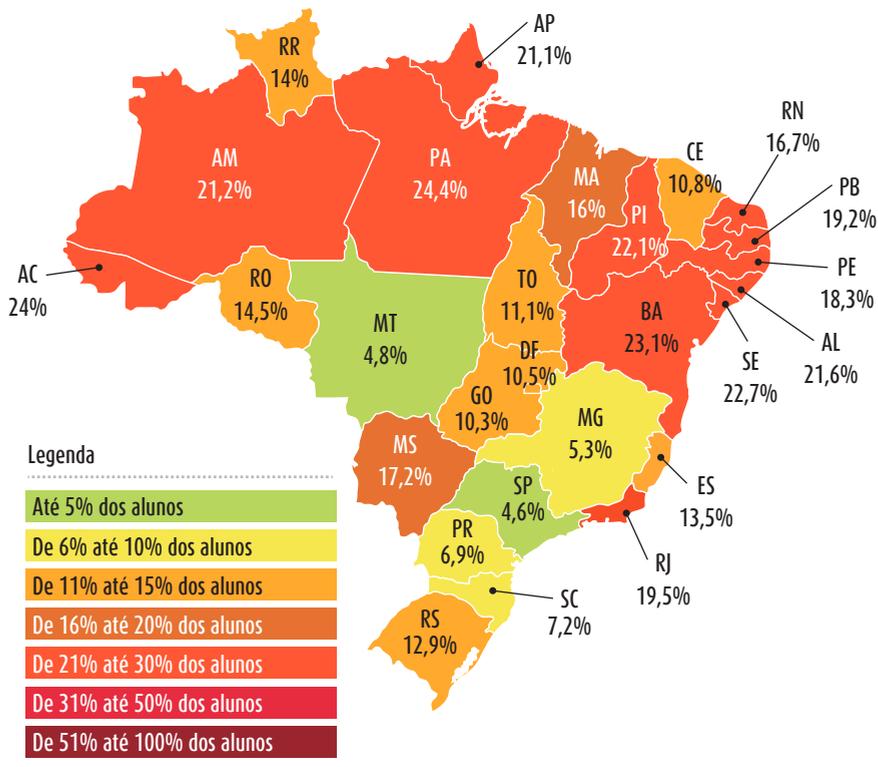
Os dados do Censo Escolar de 2016 apontam para um fenômeno sempre mais numeroso da reprovação, da distorção idade-série e do abandono escolar entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental.

A taxa de aprovação entre o 1º e o 5º ano nas escolas públicas foi de 92,2%. Nos anos finais do fundamental, o mesmo dado foi 8,1 pontos percentuais menor: no 5º ano, a taxa de reprovação foi de 7,6%, em 2015. Já no 6º ano, esse número chegou a 15,4%. Índices altos de reprovação podem levar a outro problema, a distorção idade-série, proporção de alunos com atraso escolar de, ao menos, dois anos. Entre os alunos do fundamental, 26% estão nesta condição.

Figura 2 – Distorção idade-série, de 2006 a 2015

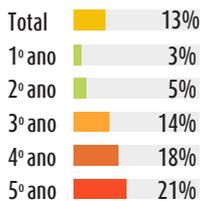
61 BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Medicação, 2004.



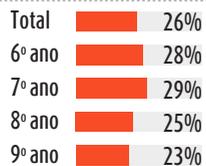


ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)

De cada 100 alunos, aproximadamente 13 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais



ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)



ENSINO MÉDIO (1º AO 3º ANO)



Fonte: Inep (2015). Organizado por QEdu, 2015.



Os maiores desafios, ao que parece, estão concentrados em uma etapa específica do ensino. Segundo o último Censo Escolar, é entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental que alguns dos maiores “palavrões” da educação começam a ganhar robustez estatística, tais como: reprovação, distorção idade-série e abandono escolar: “[...] o Brasil ainda tem uma das mais altas taxas de reprovação do mundo. Esse é justamente um dos principais fatores por trás do abandono, junto do baixo desempenho e da queda na motivação”, explica Patrícia Mota Guedes, gerente de Educação da Fundação Itaú Social. Para ela, é comum a escola reprovar o aluno por mau desempenho. Atitude que, de certa forma, joga a culpa pelo não aprendizado no próprio estudante⁶².

A EJA rejuvenesceu, mudou de cores, barulhos e interesses. Os adolescentes estão presentes em todas as turmas, embora nunca tenham participado do debate e da história da EJA, do que essa modalidade significou e significa na história da educação do país. Esses adolescentes voltam à escola com um histórico “negativo”: a escola, para muitos deles, é “atraso de vida”, é tudo aquilo que simboliza o ser jovem como negação de realização, autonomia e liberdade. São jovens multirrepetentes, mães adolescentes, obrigados, muitas vezes, pelas famílias a voltar para a escola, considerada como possível último baluarte contra o crime e a oportunidade de inserção futura no mercado de trabalho. Uma geração digitalizada, mas sem muito rumo nesse contexto social de reprovação, violência e falta de solidariedade, ao ser adolescente pobre e marcado pelo profundo racismo. Esses adolescentes representam a negação do direito à educação de qualidade, da educação equitativa e inclusiva. Eles representam as profundas desigualdades sociais, raciais e humanas.

Quando eu entrei, em 2012, a gente tinha um público muito adulto, então, por exemplo, quando a gente trabalhava a rede temática com questões relacionadas a trabalho, havia um interesse muito grande. Hoje, se a gente for trabalhar essa temática, já não há tanto. A gente vê que os adolescentes ficam meio que alheios à importância daquilo que está sendo trabalhado, sem falar no comprometimento, como o adulto [que] vem porque precisa daquilo, ele anseia dramaticamente por aquele conteúdo, por avançar, por crescer. O

62 Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/anos-finais-do-ensino-fundamental-continuum-marcados-por-altos-indices-de-abandono-reprovacao-e-baixo-aprendizado/>>.





PARTE II

adolescente não, ele vem meio que jogado, é multirrepetente, então ele vem muitas vezes para não assistir [à] aula, vem atrapalhar e o adulto, ele sente. Então, tem que fazer um jogo de cintura para atender aos dois públicos, por mais que, às vezes a presença do adulto até ajuda o adolescente a se concentrar. A turma é muito heterogênea, a gente tem que adequar, cada um tem o seu interesse. [...] Por outro lado, os adolescentes são mais ousados, se eles podem avançar, eles investem nisso (Professor da Escola Frei Damião)⁶³.

A EJA, além de sua histórica responsabilidade com a educação de jovens e adultos, precisa assumir, de forma nova e criativa, novos compromissos pedagógicos e metodológicos. Dar visibilidade a esses jovens e suas inquietações significa analisar o motivo do abandono escolar para além dos fatores socioeconômicos. Entender melhor o desinteresse pela sala de aula: será que é um problema do adolescente ou da própria sala de aula desatualizada e longe da vida e dos interesses desses adolescentes? O problema da “indisciplina” e temas como crime, droga e sexualidade são abordados de forma a conhecer dificuldades, adversidades e propostas por parte desses jovens? O que significa viver em lugares à margem dos centros urbanos, sem mobilidade (custo e falta de transportes), sem acesso a equipamentos sociais e culturais? Em muitas dessas comunidades a escola é o único equipamento público e social.

A questão dos adolescentes na Ejai é muito grande e grave. [...]. E a minha pergunta vai ficar a seguinte: quem vai tomar conta dos alunos de 15, 16, 17? Eu vejo que alguns fatores de exclusão são sérios no Estado de Alagoas: fator socioeconômico, autoestima, a inserção social deles e o trabalho. [...]. A gente tem que ver que hoje a juvenilização está muito grande na Ejai. Diante desses jovens que estão aí, tem que mudar não só o modelo da estruturação e a organização da escola, mas a estruturação curricular, que é fundamental [...]. Quando eles descobrem que o professor é uma pessoa igual a eles, eles não abandonam. Eles abandonam quando o contexto socioeconômico deles não é entendido, quando essa baixa autoestima dele é muito mais reforçada do que trabalhada [...]. Então, para mim, é muito importante entender o mundo do trabalho e a questão socioeconômica e cultural desses jovens, as

63 Entrevista. Escola Frei Damião, Maceió, novembro de 2016.





diversidades culturais, a diversidade de gênero. Muitas vezes eles não são entendidos, os professores massacram e não porque eles querem, e sim porque eles não entendem, eles não foram preparados para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. Então, se tem um jovem na escola, é preciso ter um professor preparado para lidar com esse novo perfil (Professora Abdízia Maria Alves Barros)⁶⁴.

Novas reflexões e discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos

Essa nova configuração da EJA faz repensar sobre a integração entre diferentes gerações nas salas de aula. As finalidades e anseios desses públicos tão diversos, com ritmos e tempos diferentes, e que precisam ser repensados pela escola e pelas propostas pedagógicas curriculares. Também é preciso repensar a respeito de conteúdos e temas da proposta da Rede Temática; é necessário ponderar sobre o protagonismo e a participação social dos adolescentes jovens e adultos para essa nova composição e formatação.

Essas reflexões sobre a nova configuração da Eja são importantes para refletir sobre velhos paradigmas e novos contextos. Novas coberturas dessa população marginalizada da escolarização e a inserção da população “tradicional” da EJA demandam a necessidade de se equacionarem novas demandas de conteúdo com a educação popular⁶⁵.

O meu projeto de pesquisa de pedagogia agora na Ufal é sobre como a mudança de público está influenciando a prática cotidiana da Eja. Porque isso influencia o planejamento, influencia o interesse, quero ver também se isso influencia também a evasão, tanto para os adolescentes quanto [para] os adultos. Ontem mesmo teve uma aluna adulta que pediu para os outros alunos, adolescentes, saírem, se não queriam trabalhar, porque elas estavam cansadas, mas mesmo assim queriam estudar. É complicado lidar com os adolescentes. Porque no planejamento já tem que fazer um planejamento diferenciado, atividades mais dinâmicas para os adolescentes, por exemplo

64 Entrevista. Ufal, novembro de 2016.

65 Ver “Os Conceitos Norteadores, p. 61; 78.





PARTE II

(Professora Jesiana de Lima Costa, da Escola Frei Damião).

Esse trabalho de organização e sistematização do caderno de orientações curriculares ofereceu uma bela oportunidade de uma ampla escuta nas escolas, com estudantes, professores e gestores. Coordenada pela equipe do PNUD e pelo Departamento de Jovens Adultos e Idosos da Semed, a ideia foi dar voz aos estudantes, professores e gestores, e entender melhor o cotidiano da escola, os desejos e sonhos e as dificuldades encontradas por eles. Ademais, poder entender melhor esse universo Ejai e sua multidimensionalidade, bem como mergulhar nos novos e velhos perfis dessa população.

Mergulhar no universo EJA é navegar em múltiplas dimensões relacionadas à idade, raça, gênero, histórias, processos migratórios, religiões e aspirações.

A escola noturna atende uma população que é o grande espelho dos problemas originados pela própria escola, por não ter conseguido garantir a permanência dos alunos do ensino fundamental. Além disso, recebe uma população que é vítima de dívidas sociais, como o analfabetismo funcional, meninas/mães, grande quantidade de mulheres na faixa de 40-60 anos que voltam à escola após seus filhos crescerem e trabalhadores/as analfabetos que aspiram um trabalho mais digno.

Eu, como professora de sala de aula, já vivi um certo conflito de jovens com adultos. Eu consegui contornar com o diálogo. Eu mostrei que os jovens tinham como aprender com os adultos e eles se ajudarem. Há uma possibilidade sim de conviver e aprender uns com os outros. Teve uma escola que resolveu o conflito separando jovens e adultos, mas eu acho que se perde alguma coisa, porque os jovens, no diálogo com os adultos, eles podem vislumbrar a experiência dos adultos e os adultos se podem contagiar com a energia dos jovens (Professora Maria Inês Souza de Oliveira do Departamento da Ejai da Semed de Maceió).

Dentro desse universo diverso e múltiplo, há muitos anseios comuns. Por exemplo, para a maioria dos entrevistados adultos, a volta à escola e a aquisição de habilidades de leitura e escrita são consideradas o grande pulo na vida profissional, social e familiar.





E tem outra coisa que me encanta: ver quando o adulto analfabeto consegue ler, o brilho dos olhos dele, porque ele adoeceu, foi a sociedade que [o] fez ficar doente e carente desse conhecimento, que transmitiu essa mazela para ele, e quando ele se liberta é fantástico (Professora e Diretora Quitéria Justino de Souza)⁶⁶.

No campo profissional, é um importante salto para garantir um trabalho mais digno e ter mais oportunidades. Há uma grande consciência de que o mercado é sempre mais exigente e os espaços para pessoas analfabetas são cada vez mais restritos.

No âmbito familiar, é uma forma de se sentirem mais valorizados e poderem participar da vida escolar dos filhos, de serem capazes de ler os recados escolares, matricular os filhos e adquirir uma autonomia maior.

Na vida pessoal, a aquisição de autonomia confere mais liberdade e possibilidades de expressar melhor seus sentimentos e também poder acessar tecnologia, computadores e smartphones.

Socialmente, adquirir liberdade de movimento, poder participar de reuniões e conseguir ler convocações e deliberações, poder ir e vir de ônibus, sabendo ler a direção, se sentir melhor em relação à cidade, à mobilidade e à própria cidadania. Poder também ler a Bíblia e poder participar de forma ativa e consciente de cultos religiosos.

Outro elemento importante é o que a escola representa para esses estudantes hoje e o que representou no passado.

De um lado, se consolida sempre mais o motivo de não ter estudado a falta de consciência do direito à educação; muitos deles não estudaram ou fizeram somente alguns anos por razões familiares, e por falta de dinheiro, de escolas próximas e de incentivos sociais e legais.

É um público muito bom de se trabalhar, eu acho que todos aqui que tiveram experiência com o fundamental das séries iniciais e com a EJA podem dizer que é uma experiência totalmente diferente: a vontade de aprender, o querer recuperar o tempo perdido, querer correr atrás. Eles têm uma vontade de aprender muito grande, mesmo cansados

⁶⁶ Entrevista. Escola Dom Helder Câmara, 15 de setembro de 2017.





PARTE II

depois do trabalho. Muitos procuram a EJA por [causa] do trabalho, porque o trabalho diz que precisa melhorar nos estudos; e outros porque realmente querem entrar no mundo letrado. Então, essa experiência faz a experiência com EJA ser muito rica (Professor da Escola Frei Damião)⁶⁷.

As especificidades da condição feminina, como cuidar da família, dos irmãos quando menina e dos filhos, mais adulta, determinam a frequência escolar. Todas e todos elas são as grandes vítimas da exclusão social.

[...] a finalidade da EJA não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. [...] Tem de partir das formas concretas de viver seu direito e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (BRASIL *apud* ARROYO, 2006).

Algo muito importante sobressai dos diálogos e entrevistas: a escola é sentida como um lugar de encontro, de fazer amigos, de ter uma sociabilidade segura. Sobre essa dimensão é preciso pensar e repensar, para que a escola e seus professores possam traçar seus objetivos pedagógicos considerando a necessidade desse sujeito de alcançar a consciência de si e a autoestima, ajudar a traçar e alcançar sonhos, incentivar a curiosidade e apoiar a relação com os outros – parafraseando Jacques Delors – descobrindo os grandes tesouros que estão nesses velhos e novos protagonistas da EJA.

Aqui nós abrimos as portas, tratamos bem, ensinamos o respeito, os estudantes respeitam muito. Nós conversamos abertamente [...]. Os estudantes gostam muito da escola por causa da nossa abertura: eles ficam muito à vontade. É um diálogo aberto, com os professores também. A escola nunca foi roubada durante a minha gestão. Em outras gestões ela foi roubada, por quê? Porque a escola era fechada e organizada muito hierarquicamente – eu mando, você obedece. Na nossa concepção, isso não cabe, a escola é dos estudantes, não é minha, eu

67 Entrevista. Escola Frei Damião, novembro de 2016.





sou servidora deles. Se não tiver alunos não tem aulas. Eles são o coração da escola (Professora e Diretora Quitéria Justino de Souza)⁶⁸.

A parceria entre os professores ajuda muito a manter um clima pacífico na escola. A gente conversa muito e trabalha a questão da afetividade: a escola se torna, em um modo geral, um refúgio, um bairro muito povoado, com várias áreas de lazer, então a escola se torna um lugar aconchegante, atrativo (Professora Jesiana de Lima Costa)⁶⁹.

Quando, na escola e na sala de aula, o estudante de EJA for visto e valorizado como sujeito, com sua peculiaridade e sua identidade cultural, algo novo ocorrerá no processo educativo. O temor da indiferença, da desumanização, que caracteriza a vida cotidiana dessa população, se transforma em momento de inclusão e de aceitação. “Eu posso ser quem eu sou, alguém está interessado em mim, posso me expressar da forma que conheço”; e, assim, a escola exerce a sua missão: respeitar a diversidade de gênero, de raça, de religião, de classe e, desta forma, aprender a respeitar os outros a partir do respeito por si mesmo, valorizando as necessidades autênticas e a identidade intelectual e afetiva de cada um.

Aí se concretiza o **estudar para ser**.

Quando o professor compreende que é importante o entendimento da motivação dos estudantes, percebe o que para essas pessoas se projetar de novo na vida e poder voltar a sonhar significa, valoriza e apoia esse esforço de ter um projeto de vida, poder empreender, organizar melhor os próprios negócios, poder iniciar uma formação profissional.

Para os mais jovens, pergunta-se o que significa continuar a estudar e até ir para a universidade. Para isso, algumas escolas implantam estratégias de reconquista desses jovens à escola. Nem sempre isso é linear e, às vezes, é tenso, uma vez que os professores e gestores ainda estão começando a enfrentar esse novo perfil. Quando há projetos e práticas educativas próximas a esses jovens, se verifica uma mudança de atitude e isso pode ajudar uma virada de vida. As adversidades são muitas e as oportunidades poucas, por isso, a escola precisa de outras políticas e outros parceiros, para que **estudar signifique fazer e realizar sonhos**.

⁶⁸ Entrevista. Escola Dom Helder Câmara, dia 15 de setembro de 2017.

⁶⁹ Entrevista. Escola Frei Damião, novembro de 2016.





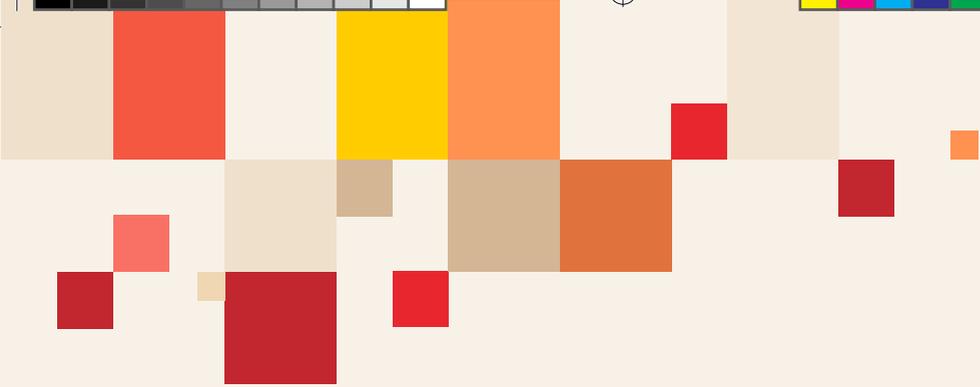
PARTE II

No relato dos estudantes, fica sempre mais evidente que aprender é uma necessidade vital, um meio para compreender melhor o mundo próximo, para viver melhor e com mais respeito, para poder “melhorar” na vida. Os sorrisos, quando há professores sensíveis e próximos, demonstram “o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. Estudar está relacionado a sentir-se melhor, a melhorar a estima de si mesmo e afirmar a própria identidade. Estimular a curiosidade, o sentido crítico e compreender melhor o que se passa ao redor incentivam o desenvolvimento da autonomia e o sentimento da liberdade individual.

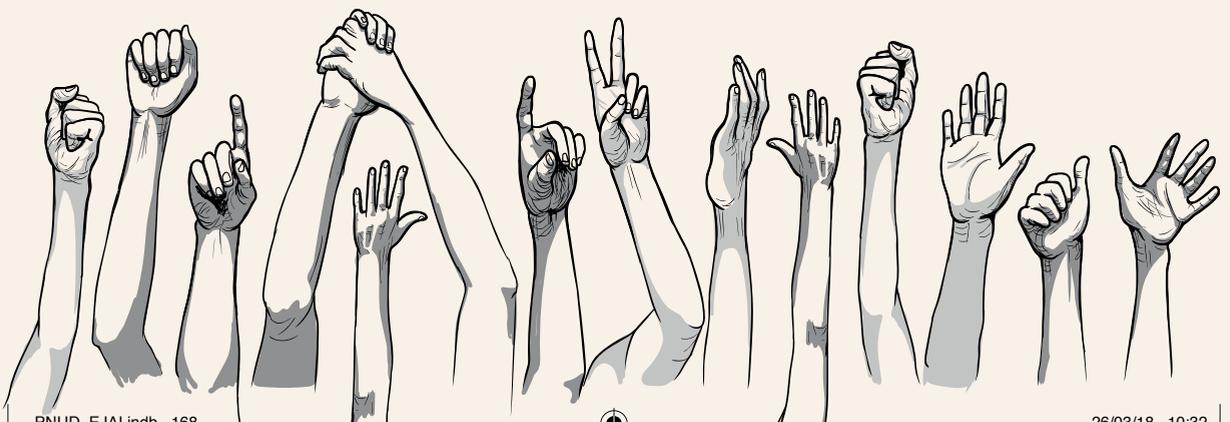
Estudar é para conhecer e decifrar o mundo.

Quando a escola proporciona um espaço igualitário, objetivos comuns e projetos que aproximam, o ambiente se transforma e se torna colaborativo, sereno e amigável. A descoberta do outro, o respeito pela diversidade e a sociabilidade podem resolver conflitos latentes, podem levar a exercer a paz nas relações humanas. Construir ambientes de solidariedade e de participação pode fazer do ambiente escolar um lugar de encontro. E é assim que muitos dos estudantes de Ejai entrevistados vivenciam o chão da escola. **Estudar, assim, é aprender a viver juntos.**





AS VOZES DAS ESCOLAS





A fala dos adolescentes

A Ejai é sua escolha?

“Eu escolhi porque de dia não tem com quem conversar, porque de dia é só criança e eu tenho a mente mais desenvolvida, queria estudar à noite.”

“De noite tem mais união, de dia é todo mundo brigando para ver quem vai ser o líder da turma, quem vai ser alguma coisa.”

“Gosto porque tem os mais velhos... E pelo fato de ter mais velho que já bagunçaram na infância deles e sabem que não tem futuro bagunçar mais..., o mais velho estuda mais, aí não bagunça; pela manhã, não, é só doideira, os caras não ligam.”

“De dia os professores não conversam, qualquer coisa eles nos botam para fora.”

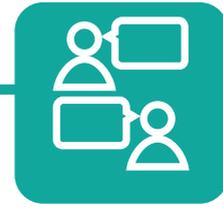
“Eu, porque tomei um tapa na cara, fui fazer uma entrevista para um trabalho e não fiquei porque não tinha terminado os estudos. Eu saí daquela entrevista engasgada porque não consegui o trabalho e pensei: — Vou ter que estudar.”

“Eu voltei a estudar à noite porque com 12 anos de idade tive que me afastar da escola por conta que minha avó era doente e eu não tinha como estudar, deixando o meu tio com fome porque ele trabalhava e sustentava a casa.”

“Eu estou estudando à noite porque passei cinco anos sem estudar, né, e pela minha idade só tinha o noturno e estou estudando para ter um futuro melhor, fazer faculdade e arrumar um emprego melhor. Eu agora trabalho como zelador de prédio e pretendo ser nutricionista.”

“Eu trabalho no supermercado Bom Preço pela manhã e estudo pela noite e ainda não sei o que vou fazer de aqui para lá. Estou assim, sem futuro. Estou me ajudando aos poucos e ver o que vai dar de aqui para lá.”





“Minha mãe me obriga.”

“Eu passei muito tempo sem decidir o que eu queria, mas depois dos meus filhos todos formados, eu decidi voltar a estudar” (Estudante de 38 anos de idade).

Qual a sua relação com a escola e com a sala de aula?

“A escola serve para endoidar a nossa cabeça.”

“É um atraso de vida.”

“Eu quero terminar meus estudos e para mim tá bom, arrumar um emprego fichário e ficar sossegado na vida e não entrar no mundo do crime, entendeu? Eu não quero fazer faculdade porque não cabe no meu bolso, vai ter que pagar e eu não tenho. Eu também não sinto vontade, não, tem que estudar muito, aí eu não gosto de estudar. Eu disse que é por causa do dinheiro, das circunstâncias, mas para eu dizer eu gosto, eu não gosto não.”

“Se dependesse de mim, eu não vinha pra escola, para que estudar? Eu venho para escola porque sou obrigado pela minha mãe. Ela diz que tem que estudar, né?”

“Eu gosto de comparecer aqui e da forma como os professores trabalham.”

“Eu gosto da arte.”

“Eu gosto de arte e matemática.”

“Eu gosto de ciências.”

“Eu gosto de matemática.”





“Eu gosto muito de português.”

“O professor de matemática, a professora de geografia e a professora de português são espetaculares.”

“Eu não tenho do que reclamar. São ótimos professores. A professora de geografia e história, ela é ótima.”

“O professor de matemática tira todas as dúvidas e pode voltar várias vezes no mesmo assunto.”

“A gente tem um grupo WhatsApp da sala que é sobre as aulas, as provas, os trabalhos. O professor de matemática, se você tiver qualquer dúvida pode perguntar no WhatsApp dele e ele responde.”

“Todas as disciplinas são boas. Aqui é uma escola boa.”

“Aqui poderia ter o Ensino Médio, mas não tem.”

“Todo mundo pretende continuar no Ensino Médio.”

As atividades culturais são importantes para você?

“Participei um dia do Ateliê dos Sentidos e gostei, mas como tenho uma filha é mais difícil participar, porque chego atrasada, porque preciso pegar ela na creche e deixar ela em casa antes da escola. Mas eu gosto dessas atividades da escola, eu sou uma pessoa que se eu pudesse trabalhava só com decoração. E trabalhar com o corpo é muito bom. Você aprende culturas novas, as outras danças, você acaba conhecendo o seu corpo e aprendendo como deixar o seu corpo desestressado e leve para aprender coisas novas. Isso ajuda muito o desenvolvimento da gente, tanto o pessoal como aquele dentro da escola.”





“Eu faço parte do Ateliê dos Sentidos. Eu gosto de todas as atividades da escola. Porque, apesar de eu ser muito tímida, procuro fazer as coisas para me livrar um pouco dessa timidez. Eu gosto dessas atividades culturais porque não tem muita gente e todo mundo se conhece. E ontem me aconteceu uma coisa muito interessante. Porque o que o professor falou na aula ontem é o que me está acontecendo e eu chorei. Então para mim está sendo muito bom porque às vezes me acontecem muitas coisas... E me sinto parte da escola. Eu quero estudar medicina veterinária.”

“Os meninos não participaram do Ateliê dos Sentidos, só meninas neste ano.”

Como é a convivência entre os adolescentes e os adultos?

“A convivência com o pessoal mais velho é normal. A pessoa ensina um pouquinho e também aprende. Direitos iguais para estudar eles têm que ter. Você aprende um pouco e você também ensina. Eles perguntam muitas coisas.”

“Eu não gosto não de ficar com os mais velhos, me sinto melhor na sala com jovens. Com os mais velhos a gente não pode conversar nada, trocar ideia, fica tudo caladão, prestando atenção lá e não aprende nada.”

E o entorno da escola?

“Tem muitos ladrões, mas é bem tranquilo.”

“É normal.”

“É tranquilo, mas temos roubos aqui do lado, mas é muito tranquilo.”





Quais foram as dificuldades encontradas e quais as carências?

“Os alunos largam a escola pelas circunstâncias, também, uns têm que trabalhar, trabalha, cuida da comida, da casa, da mãe e às vezes é porque era safado mesmo...”

“Está faltando aqui uma sala de computação e uma quadra de esporte. Tem aquele espaço lá fora, mas a gente não utiliza. A gente faz no pátio coberto.”

“Falta o Ensino Médio aqui...”

“Tem coisas que a direção opõe e que eu acho que poderia mudar. Tipo, aqui não sei se foi a Semed ou a direção, tem separação de salas, mas isso prejudica a gente e os professores. Os professores têm que dar duas vezes a mesma aula nas duas salas praticamente vazias. Eu não achava a necessidade de separar, mas a direção por algum motivo separou. Isso prejudica a gente porque, por exemplo, na nossa aula não tínhamos assuntos e na outra tinha. Hoje a gente está todos juntos. Também tem isso, no começo do ano muitas pessoas se matricularam, mas nem todos frequentam a sala de aula... Eu acho que deveria fazer uma lista das pessoas que estão vindo e só trabalhar com a lista das pessoas que estão vindo. [...] Separaram porque tem quatro professores e a gente só tem três aulas todos os dias e aí por isso.”

“Quando eu cheguei aqui estava muito preocupado no que os outros pensavam de mim, principalmente os outros estudantes.”

Quais são as suas sugestões?

“Mais tecnologia na sala de aula.”





“Botar a gente para estudar em um tablete... em São Paulo não tem mais livro, não, é tudo tablete.”

“Aqui deveria ter um laboratório de química e aula de Espanhol também.”

Gostaria de falar sobre o impacto da escola na sua vida?

“A gente está aprendendo novamente coisas que já sabíamos antes de parar.”

“Sonhos.”

“As disciplinas, as amizades e os professores.”

“As aulas.”

“As amizades.”

“Conhecer pessoas novas.”

“A aprendizagem, porque depois quero ir para Ensino Médio e depois para a faculdade de Educação Física.”

“As amizades, os novos conhecimentos que adquiro. E também eu tenho os conhecimentos que os meus tataravôs e os meus avós passaram para os meus pais, de que os professores não têm conhecimento e que acabam adquirindo através da gente. A gente talvez adquira conhecimentos fora dos quais os professores não têm conhecimento e é tipo uma troca de conhecimentos. É uma troca de amizade.”





A Ejai, o trabalho, as relações familiares e sociais

“Eu nunca estudei, nunca tive oportunidade como criança e resolvi agora, depois de 51 anos, vir estudar. Eu estou achando ótimo aprender a escrever e a ler.”

“O que me trouxe aqui foi através do meu filho: procurar dar um bom exemplo a dele. Eu fui criado sem pai e sem mãe, mas nunca fui para o lado da droga e das outras coisas que não são certas. Cresci, hoje eu sou um profissional, sou cabeleireiro, estou procurando dar o bom exemplo, uma boa educação ao meu filho porque você só aprende através de incentivos. Eu não tinha nem pai nem mãe, estava na rua sem incentivos. Eu estou procurando dar um bom exemplo para meu filho, ele está na escola Lima Barreto, sexta série.”

“Desde criança eu não estudei, a minha vida sempre foi muito corrida em ajudar minha mãe. Eu quis estudar porque sem estudo não somos nada, porque é através dos estudos que a gente tem um melhor desempenho. Até porque no mercado do trabalho eles exigem muito o estudo. Adoro os meus amigos de aula e a minha professora, que não é uma professora, é uma mãe. Eu estou aqui nessa carreira, porque mais tarde eu quero ser alguém na vida, quero estudar, para chegar a ser juíza, advogada.”

“Eu também estou aqui para aprender, porque não estudei, mas quero aprender.”

“Eu tive oportunidade e ao mesmo tempo não tive. Casei muito jovem. O meu casamento acabou e fiquei com as minhas filhas. Tive que trabalhar, essa foi a opção para mim, primeiro educar elas. Estou aqui hoje com a professora linda e maravilhosa, um exemplo aqui na sala para cada um de a gente. Eu senti a necessidade do estudo agora. Eu disse: — Agora chegou a hora de correr atrás. Andar mais um pouco com as minhas pernas, porque o tempo não para aqui. Ele continua.”





“Na minha infância eu fui criado numa fazenda porque meu pai tinha uma propriedadezinha. Eu tive poucas oportunidades de estudos. E cheguei à terceira série, na época tinha 14 anos, e voltei agora a estudar. Porque o trabalho, o emprego que eu arrumava era sempre à noite e não tive muitas oportunidades... agora eu estou tendo oportunidade e estou aqui, agradeço a Deus e à minha professora que é uma excelente professora. Eu moro aqui na capital há 19 anos. Estou estudando e trabalhando.”

“Eu sou muito abençoada, porque a professora tem muita paciência com a gente. Eu estou gostando muito.”

“Eu comecei há 11 anos a estudar. Morava num lugar onde não tinha escola. Um colega da minha mãe me ensinou primeiro a escrever o meu nome. Mas eu agradeço até hoje a ele. Fui para escola, eu tinha 11 anos, mas por umas consequências da vida e uma violência muito séria eu não fui mais estudar.”

“Estou gostando muito daqui. Depois que eu cheguei na Ejai aprendi a ler e escrever com a minha flor do campo, a minha professora Cris. Agradeço muito a Deus, a ela, que eu estou chegando em muitos objetivos e eu quero seguir adiante.”

“Eu quis voltar a estudar porque sou evangélica e não sei ler. Então eu preciso saber ler a Bíblia para não ouvir só os outros falar e entender coisa que tem na Bíblia.”

“Eu nunca tive a oportunidade de estudar. A minha oportunidade era cortar cana e mato. Mas, graças a Deus, cheguei aqui com uma ótima professora. Não sabia nem assinar o meu nome, mas agora estou aprendendo a assinar o meu nome com ela. Eu vou ser mais ou menos o que eu estou pensando de ser na vida.”

“Agradeço primeiramente à professora. Eu quero aprender a ler para ler a Bíblia.”





“Aqui somos muito amigos. Lanchamos juntos.”

“A gente não teve oportunidade quando era bem mais nova então agora estamos tendo a oportunidade de ler, escrever, ter conhecimento. Eu quero viajar sozinha. Agora eu viajo com minha filha. Mas eu quero a minha liberdade. Por exemplo, eu quero ir no Rio de Janeiro, eu não posso ir só, tenho que ter alguém que me busque no aeroporto, na rodoviária e aí, se eu soubesse ler, seria independente, não precisaria de ninguém. Eu já fui para escola quando era criança só que eu nunca me interessei pelo estudo. Porque na verdade eu ia mais paquerar na escola... sabe... Eu era muito novinha. E eu não aprendia nada. Eu me casei e fui trabalhar. Agora quero viajar, viver um pouco a minha liberdade. Quero também aprender a ler a Bíblia para ter conhecimento da palavra.”

“Eu não estudei porque me casei logo e agora quero aprender. Tenho 17 anos.”

“Eu estou estudando para aprender alguma coisa. Já sabia de alguma coisa, pouco, mas sabia. Tem que assinar o nome mais direto. Eu sou muito andado. Sempre ando. Por aí... Recife... Salvador... Sempre eu batalho. Ter a leitura é melhor: vou procurar saber para onde eu vou, entrar em qualquer canto. Recife conheço mais que aqui. Sou andado, trabalhei de camelô. Os profissionais são bons. A merenda é boa, no horário certo. Logo que a gente chega vamos logo lanchar. São demais na escola. Fiz muitas amizades aqui. Todos gostam de mim, no dia que não venho falta. Estou animando a sala.”

“É bom estudar para conhecer os colegas. Me divirto. Estou sabendo mais. A professoras Sonia é demais e aqui na escola gosto de todos. Eu trabalho só em casa. Tenho um neto de oito anos e os meus filhos terminaram os estudos e agora é a minha vez, estou muito feliz aqui. Aqui na escola todo mundo é acolhido, bem-vindo. A comida é a melhor coisa. Quando chegamos aqui antes de estudar vamos comer. Depois vamos aprender. A professora é uma mãe para a gente. Nunca viajei, sou de Pernambuco e foi para Alagoas, e vou morrer aqui mesmo nessa terra. Os meus sonhos é ver os meus filhos fazer faculdade, eu já estou boa





demais. Gostaria de passar para outra série e aprender mais um pouco.”

“Quando eu era criança eu morava no interior e os meus pais não me incentivaram. Então depois que me casei e tive dois filhos procurei saber alguma coisa, estudar, aprender ler e escrever. Eu não sabia de nada: quando chegava uma correspondência em casa eu não sabia o que estava se passando aí. E a minha sobrinha me disse: — Tia, vai para escola aprender ler e escrever. Aí entrei num colégio e passei menos de seis meses. Eu saí, mas quando chegava a correspondência pelo menos estava sabendo já de alguma coisa. Então abriu aqui essa oportunidade e me escrevi de novo. Estou aqui para aprender ler e escrever e muito mais. E que está dando essa chance para mim é a minha professora, que tem paciência.”

“Eu estou aqui hoje porque não tive oportunidade, os meus pais faleceram e não pude continuar os estudos: me casei e fui cuidar dos meus filhos e deixei de lado. Aí os meus filhos terminaram, casaram e vendo no telejornal as pessoas que voltam a estudar, eu me interessei e fui procurar uma escola para voltar a estudar. E consegui, hoje estou aqui através da professora Sonia. A diretora e a coordenadora apoiaram também. Eu estou aprendendo, eu sei ler, escrevo, mas sempre falta alguma coisa. Eu quero seguir os meus estudos e terminar. Às vezes falta coragem, tenho que trabalhar a semana todinha e chego cansada, e a noite às vezes dá preguiça. Eu gosto de tudo daqui. A gente em casa fica presa, não temos esses conhecimentos, essas pessoas. A escola é uma forma de socializar, fazer amigos, paquerar.”

“Eu estou estudando aqui nessa escola porque eu tinha cobranças dos meus filhos para ajudá-los no dever de casa. Eu agora consigo ajudar um pouco o meu filho de oito anos. A professora Sonia é maravilhosa, trata a gente como criança, tem um carinho muito grande. Os meus colegas são muito legais, a escola também, a diretora também, a escola toda. Eu agradeço porque para a gente não é fácil. A gente mora na Baixada. Voltar para casa depois da escola é bom e o menino me pergunta se foi bom.”





FALA DOS ADULTOS

“Eu estou muito feliz de estudar aqui porque eu nunca estudei. É a primeira vez. E essa professora é boa demais, é uma mãe, é tudo para a gente, me sinto muito bem aqui. Minha filha me pergunta como estou indo na escola e eu digo que estou indo, devagarzinho, mas estou indo. Hoje eu desci e o meu filho que mora pertinho me perguntou se eu não ia para escola. Eles me apoiam. Eu vou fazer 66 anos.”

“Eu moro aqui em Maceió há trinta anos e tenho três filhos. Eu não tive chance de estudar na minha mocidade e comecei a trabalhar na Prefeitura porque não tinha concurso na época. Foi agora que me deu vontade de estudar, aqui nesse ano abriu o ensino noturno e eu estou aqui.”

“Eu vim porque eu sempre tive vontade de saber ler e escrever. Quando eu comecei, dois anos atrás, eu não sabia nem assinar o meu nome... aí eu sempre tive curiosidade... Quando era jovem não teve oportunidade, fui trabalhar no campo, ajudar a criar meus irmãos, só agora depois de velha, como diz a história, que eu comecei a estudar.”

“Eu quero aprender ler direitinho, poder fazer minha receita sem me embarçar. Porque para cozinhar também tem que saber ler números, matemática na ponta da língua, né? Agora já estou mais desenrolada. A pessoa que não sabe ler é burra e cega. Você vai pegar um ônibus tem que perguntar para as pessoas, tem gente educada que ensina, outro diz que vai para o lugar e o ônibus não vai, outro: — Tão velha e não sabe ler? Mas a partir do momento que você olha o ônibus e sabe que vai para onde eu vou, é bom demais, ôxe, é bom demais, de como eu era, e de como hoje eu sou, hoje eu me sinto uma dama, mas de primeiro eu sofria. Eu não tenho assim sonhos, todos nós temos um sonho, lógico, mas eu não tenho assim, um sonho de me formar, lógico, se eu puder formar eu vou amar, não é verdade? Não vou recuar não, vou insistir, mas a partir do momento que chegar no meu limite e não puder continuar e já aprendi bastante, de quem eu era, eu já me dou por satisfeita. Eu tenho meus filhos, meus filhos já são formados, advocacia e pediatria. Dois anos atrás eu perdi uma vaga no restaurante porque eu não tinha escolaridade, aí eu





FALA DOS ADULTOS

saí de lá arrasada e disse não. Na época eu estudei no Kennedy, na Praça Padre Cícero, depois eu fui para o Tomás Espíndola, aí desisti da quinta série, teve uns dois meses de greve aí eu engravidei da minha filha, já estava de barriga e não fui mais. Fui me acomodando esses anos todos, me acomodando, me acomodando e nos restaurantes que eu entrava não exigia, não precisava muito do estudo. Como eu trabalhei muitos anos sem exigir dos estudos, eu achei que todos iam me aceitar sem estudo, porque quando eu comecei em um, o dono disse que eu tinha que cantar a comanda, como eu não era analfabeta eu sabia cantar comanda, e meu chefe era analfabeto, não sabia ler, mas eu ajudante dele tinha que saber ler para cantar a comanda, eu fiquei nesse restaurante, trabalhei anos e anos em restaurante, tudo que eu sei eu aprendi nesse restaurante, mas quando eu tentei partir para um de capacidade, aí foi diferente, aí eu decidi terminar meus estudos porque eu confio em Deus que eu chego lá. Eu tenho um filho de 16 anos que estuda aqui, na EJA e na segunda também. Ele queria desistir, mas eu disse que enquanto vivia com sua mãe, vai para escola sim. Como a idade dele e a série dele não permitiam estudar de dia, nem de manhã, vai à noite. Vim falar com a diretora e ela disse que só podia entrar a partir de 17 anos. Como eu estudo aqui também, me responsabilizei. Graças a Deus está bem, ele faz questão de vir, às vezes eu chego cansada do trabalho e ele fica bravo: — A senhora é a primeira a dar o mau exemplo, vai sim senhora! Quando ele vê que vou chegar atrasada, traz meu caderno e eu venho direto do trabalho. O meu de seis anos, graças a Deus, quando chega em casa: — Mainha, tem tarefa! E eu já consigo ensiná-lo, às vezes eu erro e ele diz: — Não é assim, não, mainha. Termina de ao invés de eu ensinar ele, acaba ele me ensinando: — Olha mãe, a senhora errou, assim a senhora não passa, não. Eu levo na esportiva e digo que esqueci.”

“Estou aqui porque a empresa onde trabalho exigiu. [...] Eu estudei até quarta série, depois eu não estudei porque eu não quis, porque minhas irmãs, eu tenho três irmãs, todas três são professoras e eu não quis





FALA DOS ADULTOS

estudar. A empresa que eu trabalho, eu trabalho com computador, só que ele viu a dificuldade que eu tinha e aí ele disse assim: — Você vai ter que estudar porque as coisas vão surgir e você vai ter que acompanhar. Aí pedi para eu me matricular, até a esposa dele que está sempre na empresa me orientou, disse do sistema EJA que eu ia poder terminar mais rápido e eu ia evoluir. Aí procurei, levei os papéis para mostrar para ele e comecei ano passado e gostei. Gostei de voltar. Fazia muito tempo que eu tinha estudado, parei com 16 anos. Quando eu comecei a trabalhar eu parei de estudar, não quis mais, meus pais obrigavam, mas você sabe, né? Era moleque, adolescente, só queria trabalhar. Então eu comecei o ano passado e gostei, voltei a pegar a prática e gostar de estudar, aí o ano passado estudei com a professora Jaciane, que é a professora que todo mundo gosta aqui no colégio, só não aprende se não quiser, na verdade ela é uma educadora de primeira. Aqui tem muitos, mas ela, dá atenção a todo mundo, os outros não.”

“Eu estou no segundo e vou terminar, se Deus quiser. O meu objetivo é terminar, porque eu não tive possibilidade de fazer curso, eu aprendi tudo na marra, aprendi na prática sem estudo, tudo que eu sei, graças a Deus que eu aprendi, e hoje eu não tenho possibilidade de trabalhar em empresa grande, justamente por isso, por não ter estudo. Capacidade eu tenho, mas se eu chegar em um canto onde vai exigir o estudo, pelo menos o fundamental, eu não tenho, é difícil. Eu cheguei em empresas que para trabalhar tinha que ter o segundo grau, para varrer, e eu entrei para trabalhar, e trabalhei por quê? Porque tinha alguém lá dentro para botar, mas se fosse para chegar com o currículo e entrar, eu não entraria, porque com uma quarta série não ia entrar em canto nenhum. Meu conhecimento me botou lá dentro, mas isso falta, eu vou terminar, aí vou ter que terminar, ter a possibilidade de fazer um curso, de entrar em um lugar com um futuro melhor, salário melhor.”

“Eu estudei, aí quando eu conheci o pai das meninas ele ficava brigando comigo, aí eu deixei de estudar. Aí depois que meus meninos terminaram





PARTE II

com 17 anos, todos eles: — Mainha, porque a senhora não estudar? Não quis, mas eu vim para cá depois de tanto tempo voltei e tive que voltar tudo do começo, porque lá, o arquivo era morto e disseram que não acharam.”

“Pretendo estudar até quando der, quando não der eu paro.”

“Eu gosto de estudar para não estar em casa. Em casa só novela, só aprende o que não presta, aí a mente fica parada, só entra o que não presta na mente da gente, a gente tem que continuar a mente, entrar alguma coisa, e também para não esquecer as coisas, porque às vezes a pessoa esquece porque a mente fica parada. Aí eu comecei a estudar de novo. Eu parei de estudar há muito tempo, eu fiz até o quarto ano, eu parei por causa de trabalho, ou eu estudava ou eu trabalhava, aí o tempo foi passando, aí quando é agora eu disse: eu vou estudar.”

“Os professores são ótimos, ensinam bem só não aprende mesmo quem não tem interesse e quem não tem capacidade de conseguir. Estamos falando com os professores sobre o projeto do Café Literário e a Feira das Ciências. Gostamos muito.”

“Eu quero terminar os estudos para fazer a Faculdade de Direito e através dos estudos ter um futuro melhor. Eu digo para as minhas colegas: — Vá, consiga, siga em frente, não adianta você olhar para trás é lá na frente que você vai conseguir as coisas. Infelizmente aqui não tem o ensino médio, aí tem que ir correndo atrás do estudo para continuar, se tivesse o primeiro ano a gente podia ficar mais um pouquinho...”

“Eu quero fazer faculdade, eu queria ‘fazer’ arquiteta.”

“Hoje em dia está diferente de antes, o ensinamento é totalmente diferente. Eu acho que a gente pega gosto, a gente se acostuma, eu mesmo só falto mesmo se eu não posso, não consigo mais ficar em casa, só domingo ou feriado. Os professores são bons demais! Até porque os professores aqui incentivam a gente, eu gosto demais, na sala que eu fico, eu peço para não me passar porque eu quero continuar aqui. Todo



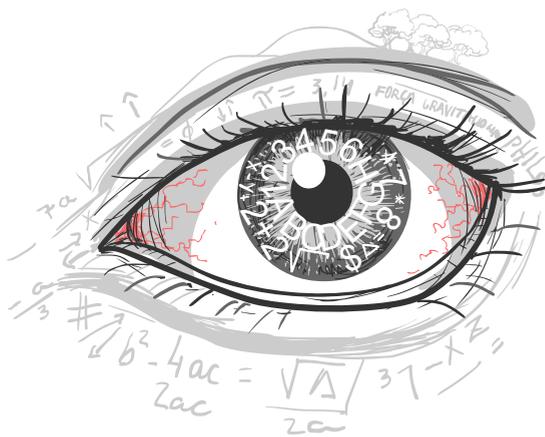


mundo quer continuar aqui, mas como é município, não pode.”

A relação com os adolescentes

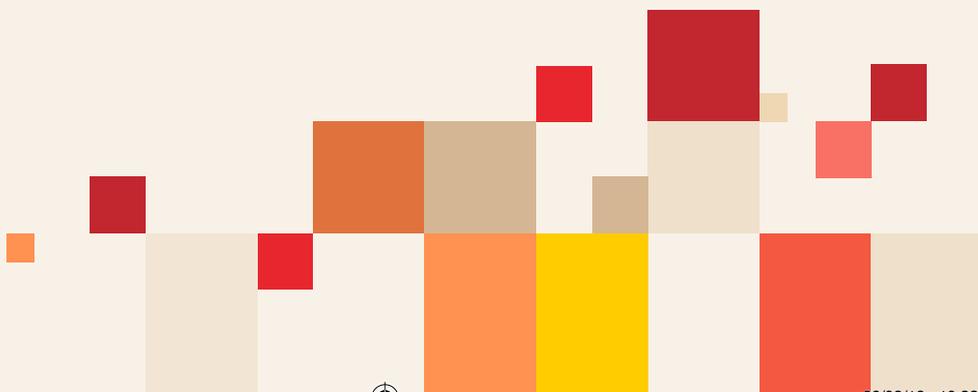
“Os adolescentes atrapalham muito a gente, porque eles ficam falando na hora que o professor está explicando, aí atrapalha as pessoas que querem aprender. Esse negócio dos adolescentes começou este ano, porque no ano passado não tinha isso.”

“Na minha sala os adolescentes não atrapalham em nada.”





UMA NOVA ESCOLA ESTÁ NASCENDO EM MACEIÓ, MAIS COMPROMETIDA COM O DIREITO À EDUCAÇÃO – A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA1





A construção dessa proposta parte dos princípios do trabalho coletivo da Coordenadoria-Geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Cgejai), num diálogo permanente com professores, estudantes e comunidade. O desenvolvimento de um currículo crítico a partir de uma educação popular exige uma pesquisa participante e o comprometimento dos professores, coordenadores e gestores: eles precisam conhecer quem são os estudantes da Ejai, reconhecer o contexto social no qual esse público está inserido, o sistema econômico que o influencia, as políticas e os serviços públicos em desenvolvimento na sua comunidade ou constatar a sua ausência.

Na perspectiva da implementação dessa proposta, é necessário reconhecer por parte da gestão e da comunidade escolar a condição de desigualdade, iniquidade, marginalização e vulnerabilização da população da Ejai, decorrente de uma sociedade pouco democrática nas oportunidades.

A Rede Temática é uma proposta curricular que vem dos pressupostos de Paulo Freire. Na verdade, chama-se rede porque parte de uma pesquisa socioantropológica na comunidade em que cada escola se situa para dialogar. O objetivo do diálogo é fazer um mapeamento das associações de lideranças para discutir com o povo quais são as questões da sua comunidade e que formas de superação aquela comunidade tem [...]. Trata-se de uma metodologia de trabalho que se materializa no currículo, que se materializa numa proposta curricular e vem da fala dos alunos [...]. Qual é o grande objetivo? É que esse aluno saia desse senso comum e comece outra luta por outras coisas dentro da comunidade onde mora. E o diálogo é peça fundante desse processo (Professora Marinaide Lima Queiroz Freitas)⁷⁰.

Os Fundamentos Políticos, Epistemológicos e Pedagógicos

Essa proposta fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos da Educação Popular e Libertadora,

⁷⁰ Entrevista. Ufal, novembro de 2016.





PARTE II

em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico.

A opção pela Educação Popular assumida pela Coordenadoria-Geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Cgejai) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) caracteriza-se como um posicionamento político-filosófico e pedagógico que busca romper com o modelo excludente de educação, propondo a construção de uma práxis educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural, política e econômica dos sujeitos que compõem essa modalidade.

Nesse sentido, entendemos que toda ação educativa deverá ser precedida por indagações acerca de mundo, de sociedade, de homem e da realidade da qual este faz parte. Para tanto, recorreremos aos pressupostos de Freire (1985, p. 19):

[...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

Desse modo, pensar sobre o mundo na sua grande amplitude é olhar e identificar a riqueza da sua heterogeneidade, das diferenças naturais e culturais. É reconhecer-se como sujeito histórico desse mundo emerso de contradições, por exemplo, a desigualdade social. É refletir, criticamente, sobre as relações de poder, divisão de classes e estratégias de manutenção do status quo de uma minoria dominante. Contudo, não significa ficar no plano contemplativo, muito menos naturalizar os fenômenos da injustiça social, mas compreendê-los como produto de um sistema econômico excludente.

Como coloca Freire (1983), o processo de desumanização é desencadeado por realidades históricas, em que o homem oprime o





próprio homem. Por ser um sujeito histórico, ele produz seus meios de existência, estabelece relações entre seus semelhantes e a realidade em que vive. É nessa tensão entre estar no mundo e agir sobre ele que o homem problematiza a realidade e produz novos conhecimentos.

Entendemos que o homem é o único ser capaz de aliar ação e reflexão ao poder de objetivar a realidade na qual vive e atua, de apreendê-la como campo de reflexão, de penetrá-la para descobrir inter-relações entre fatos percebidos. E, feito isso, inserir-se criticamente nessa mesma realidade (FREIRE, 1985, p. 19). Por isso, a educação deve ser concebida como um processo recíproco, no qual educador e educando expõem seus conhecimentos de mundo e, nesse processo, constroem, reconstróem e ressignificam conhecimentos.

Para Kosik (2010), essa dinâmica da realidade não se apresenta imediatamente ao homem. Diante disso, é importante uma educação crítica, a qual não só possibilite que todos se apropriem do conhecimento produzido pela humanidade, mas que percebam a ideologia dominante existente nela. Conforme o referido autor, a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses.

Segundo Konder (2004) a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. Essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – é chamada de totalidade. Esta é entendida como realidade ampla, rica de representações, especificidades e diversidades, sem margem ao imediatismo, na compreensão geral em todos os seus aspectos e contradições socioculturais, políticas e econômicas.

O conhecimento constitui-se em um ato teleológico, uma vez que exige, de um lado, uma ação consciente do sujeito e, do outro, um objeto a ser conhecido. Sendo o ser humano um sujeito histórico, porque se constitui em um ser de relações e por isso é capaz de conhecer e refletir sobre a realidade (o objeto a ser conhecido). Portanto, o conhecimento é construído a partir da ação consciente do ser humano sobre a realidade.

Na visão de Freire, conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente como sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1983, p. 16). Sendo o ser humano o protagonista na construção do conhecimento, este tem a realidade como objeto a ser





PARTE II

conhecido, cabendo a ele uma postura crítica diante do mundo.

É nesse sentido que Freire (1983, p. 16) afirma: “[...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”. A curiosidade significa assumir uma posição crítica diante do objeto de conhecimento. Assim, o conhecimento se torna algo dinâmico e não estático, ou seja, não está pronto e acabado, é algo a ser construído, que se dá em um processo dialógico. É na interação com a realidade que o sujeito aprende e apreende novos conceitos, ampliando sua visão de mundo.

Dessa forma, a investigação científica revela intencionalidades políticas que no fim, evidencia a quem ou a que se está a serviço. Todo e qualquer tipo de investigação tem objetivos definidos que beneficiarão opressores ou oprimidos. É nesse sentido que o conhecimento científico precisa ser apreendido.

O processo de investigação científica envolve aspectos que avançaram no decorrer da construção histórica da sociedade. Para Borda (1981, p. 42):

A ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos precisos.

A ciência pode contribuir para o fortalecimento e a manutenção do sistema capitalista, no que tange aos aspectos econômicos e políticos. Então, não há ciência neutra, ela representa sempre o interesse de classes, o que levou à imposição de um conhecimento sobre outros.

Apesar de o saber popular ser pouco considerado pelo mundo acadêmico, não podemos esquecer que o conhecimento científico é construído a partir da observação da realidade concreta, e que todo conhecimento científico já foi, em algum momento, um conhecimento do senso comum.

A concepção metodológica da qual estamos tratando busca dialogar com o conhecimento popular e o conhecimento científico, reconhecendo as condições sociais e históricas de cada momento de produção, refletindo





e relacionando os diferentes saberes que permeiam a sociedade.

Para Borda (1981) o verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca questões como: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A quem se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?” Nessas circunstâncias, nenhum intelectual ou pesquisador pode determinar sozinho o que deve ser organizado. Para essa finalidade, têm sido adotadas técnicas dialogais e rompido o esquema assimétrico de objeto e sujeito da pesquisa (FREIRE, 1982). Dessa forma, tanto o saber científico quanto o saber popular demandam processos contextualizados para a sua produção e compreensão. Ao abordá-los no âmbito educacional, é preciso que se compreendam os processos metodológicos que fundamentam as relações estabelecidas em ambos.

Nessa perspectiva, discute-se a concepção metodológica, na produção e na apropriação do conhecimento, partindo da relação dialética entre teoria e prática, em três momentos distintos: o primeiro refere-se à apropriação do conhecimento universal acumulado, enfatizando apenas a transmissão do conhecimento; o segundo trata das condições e do desenvolvimento de instrumentos de críticas do conhecimento acumulado, a fim de compreendê-lo como algo construído historicamente; no terceiro, reconhece como fundamental propiciar condições para a criação e a produção de um novo conhecimento, como resultado da articulação do conhecimento produzido historicamente com as condições críticas de seu desenvolvimento, em busca de uma educação verdadeiramente libertadora.

Silva (2004, p. 35) chama a atenção: “[...] não é possível discutir a educação em qualquer plano de análise sem refletir sobre seus pressupostos e suas perspectivas humanísticas”. Reafirmamos, nessa proposta, o compromisso com uma educação emancipatória, popular, crítica, comprometida, de forma que seja efetivamente consolidada uma educação como direito do cidadão e da cidadã; que estes e estas se apropriem de todo o conhecimento necessário para uma participação ativa, na defesa dos direitos comuns.

A educação libertadora contribui para a construção de uma sociedade democrática, participativa e com justiça social. Para tanto, é preciso criar condições para que o sujeito perceba, criticamente, o mundo no qual





está inserido, prepare-se e comprometa-se com a transformação social, reafirmando a educação como um “ato político” (FREIRE, 1993).

No âmbito da educação popular, Freire destaca que a educação se dá por meio do diálogo voltado para a responsabilidade social e política. Essa educação reconhece a presença das classes populares condição *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática (FREIRE, 1995, p. 96).

Esses princípios são fundamentais em uma prática educacional curricular democrática e participativa, que tenha como objetivo tornar crítica a consciência popular e a intencionalidade ético-política de nossas ações na rotina escolar.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um encadeamento de ações para uma educação popular e libertadora, atrelada a um currículo crítico com práticas socioculturais coletivamente construídas por sujeitos de uma determinada realidade concreta, formando seres humanos éticos, autônomos, solidários, críticos e transformadores.

O “Tempo-Espaço” na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: a Matriz Curricular

A estrutura curricular na Educação de Jovens, Adultos e Idosos valoriza as especificidades dessa modalidade, compreendendo o perfil dos estudantes e considerando o contexto social, de trabalho, familiar, geracional, cultural, os saberes e a visão do mundo em diálogo com o tempo escolar.

A rede municipal de ensino, por meio das suas escolas, atende e valoriza os estudantes da Ejai em suas especificidades. Nesse sentido, as escolas organizam a sua proposta pedagógica, tempos e espaços, seguindo as normais legais: a Constituição Federal, em seu Art. 208; a Lei de Diretrizes e Bases na Educação 9394/96; e a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Resolução nº 3/2016 do Conselho Municipal de Educação-Comed, no Art. 5º, que regulamenta a Ejai no âmbito do Sistema Municipal de





Educação de Maceió; e o Regimento Interno da própria escola.

Os Tempos Subjetivo e Objetivo dos Estudantes da Ejai e a Carga Horária do Curso

Os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade que regem essa concepção tem como marco referencial as proposições indicadas no Art. 5º, parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares em face das necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais das práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Nesse sentido, a escola, ao produzir sua proposta pedagógica, não somente respeita a diversidade dos sujeitos da Ejai, bem como ressignifica os conhecimentos do senso comum, refletindo e sistematizando os saberes científicos.



Figura 3 – Estrutura Curricular

Estrutura curricular	
Ano letivo	
ENSINO FUNDAMENTAL - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJAII	
Vigência:	Carga horária/dia: 3h
Turno: Noturno	Dias letivos semanais: 5
Dias letivos anuais: 200	Semanas anuais: 40
Duração de aula: 60min (tempo)	Carga horária anual: 600h

Base legal	Áreas de conhecimento	Componentes curriculares	Distribuição da carga horária					
			1ª Fase		2ª Fase		3ª Fase	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Base Nacional Comum - art. 26 ss 1º, 2º, 3º, 4º 5º LDBEN nº 9394/96	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa	5h	200h	5h	200h	5h	200h
		Arte						
		Educação física	1h	40h	1h	40h	1h	40h
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4h	160h	4h	160h	4h	160h
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	2h	80h	2h	80h	2h	80h
	Ciências humanas e suas tecnologias	Geografia	2h	80h	2h	80h	2h	80h
		História						
Ensino religioso	Ensino religioso	1h	40h	1h	40h	1h	40h	
Parte diversificada	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua estrangeira (*)	-	-	-	-	-	-
	Ciências humanas e suas tecnologias	Trabalho e educação (*)	-	-	-	-	-	-
Carga horária total			15h	600h	15h	600h	15h	600h

Base legal	Áreas de conhecimento	Componentes curriculares	Distribuição da carga horária					
			4ª Fase		5ª Fase		6ª Fase	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Base Nacional Comum - art. 26 ss 1º, 2º, 3º, 4º 5º LDBEN nº 9394/96	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa	3h	120h	3h	120h	3h	120h
		Arte	1h	40h	1h	40h	1h	40h
		Educação física	1h	40h	1h	40h	1h	40h
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3h	120h	3h	120h	3h	120h
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	2h	80h	2h	80h	2h	80h
	Ciências humanas e suas tecnologias	Geografia	1h	40h	1h	40h	1h	40h
		História	1h	40h	1h	40h	1h	40h
Ensino religioso	Ensino religioso	1h	40h	1h	40h	1h	40h	
Parte diversificada	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua estrangeira (*)	1h	40h	1h	40h	1h	40h
	Ciências humanas e suas tecnologias	Trabalho e educação (*)	1h	40h	1h	40h	1h	40h
Carga horária total			15h	600h	15h	600h	15h	600h

1. Legenda: CHS - Carga horária semanal, CHA - Carga horária anual
 2. A modalidade de Ejaí é organizada em ANOS INICIAIS e ANOS FINAIS do ENSINO FUNDAMENTAL (1º e 2º segmentos);
 3. Os anos iniciais do EF (1º segmento) é composto por 1ª, 2ª, e 3ª fases - Os anos finais do EF (2º segmento) é composto por 4ª, 5ª, e 6ª fases;
 4. Nos anos iniciais do EF (1º segmento) será considerada a carga horária semanal por área do conhecimento;
 5. Nos anos finais do EF (2º segmento) a carga horária semanal será distribuída por componentes curriculares de cada área do conhecimento;
 6. O componente curricular Educação e Trabalho será desenvolvido na parte diversificada dos Anos finais do EF (2º segmento).
- (*) - Componente curricular da parte diversificada

Uma Visão Holística das Áreas de Conhecimento

A definição e a organização das áreas do conhecimento que apresentaremos nessa proposta baseiam-se no que define a Resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação de Maceió, que, em seu Art. 8º, inciso II, organiza o currículo para o ensino da Ejaí em:

- Área de Linguagem e suas Tecnologias;
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Área de Matemática e suas Tecnologias;
- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Área do Ensino Religioso.

Tendo em vista essa organização, os Gráficos 12, 13, 14 e 15, a seguir, apresentam como essas áreas se articularam no trabalho com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Municipal de Educação de Maceió.

Gráfico 12 – Área do conhecimento da Linguagem

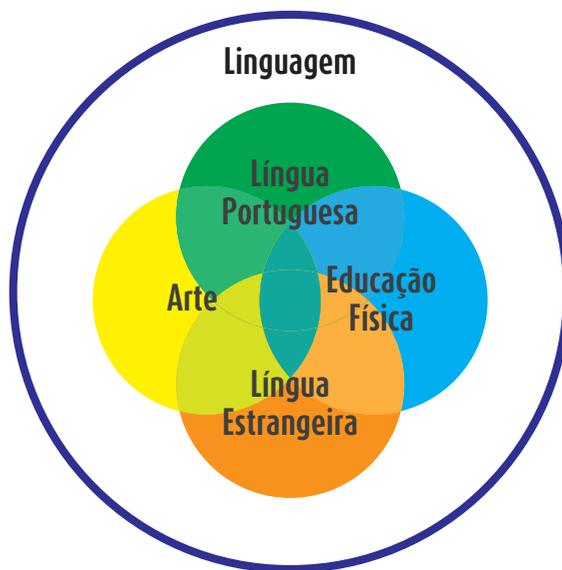




Gráfico 13 – Área do conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática

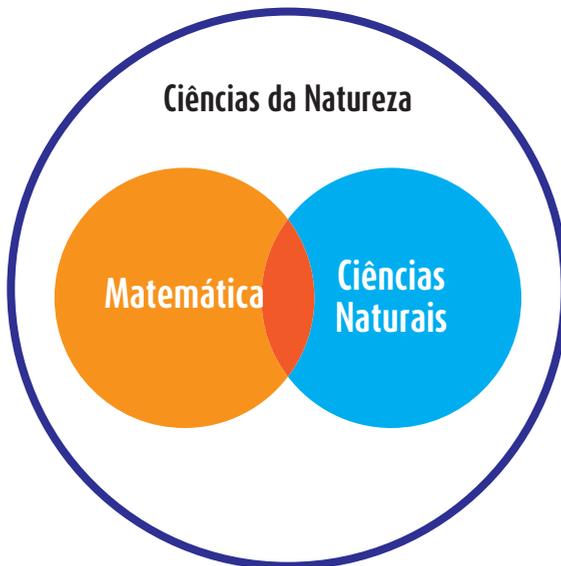
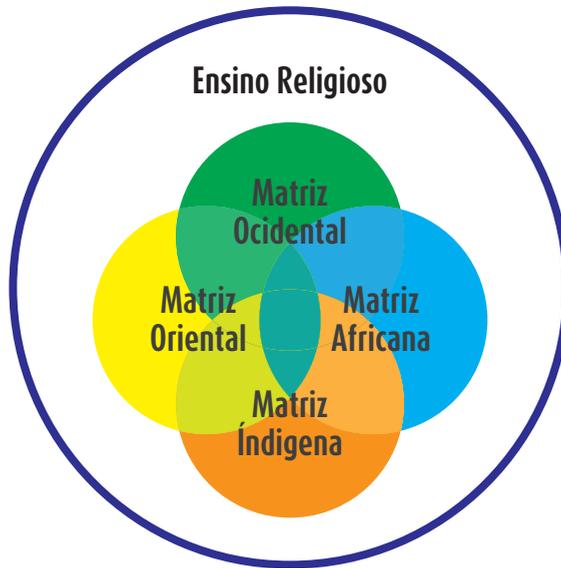


Gráfico 14 – Área do conhecimento das Ciências Humanas





Gráfico 15 – Área do conhecimento de Ensino Religioso



Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).





EM DESTAQUE - PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921-1997) – educador, pedagogo e filósofo brasileiro – tornou-se reconhecido nacional e internacionalmente pelo seu método de alfabetização de adultos pautado num pensamento pedagógico assumidamente político.

O educador considera que o principal objetivo da educação é conscientizar o aluno. Por isso, na visão dele, cabe à educação levar as camadas mais desfavorecidas da sociedade a entenderem sua condição de oprimidas e a agirem em prol de sua própria libertação. Tomando consciência dos valores de suas culturas, os estudantes buscam respostas para os problemas sociais, econômicos e culturais que enfrentam, possibilitando a sua realização como participantes ativos da sociedade e a superação de relações de opressão.

Freire critica a escola convencional, bem como a ideia de que ensinar é transmitir o saber ao estudante. O papel do professor é possibilitar a criação ou a produção de conteúdos: o seu papel, portanto, é diretivo e informativo. A valorização da cultura do estudante é a chave do processo de aprendizagem e de conscientização preconizado pelo pensador. Nessa perspectiva, há uma relação de troca em que ambas as partes aprendem: o educador e o estudante.

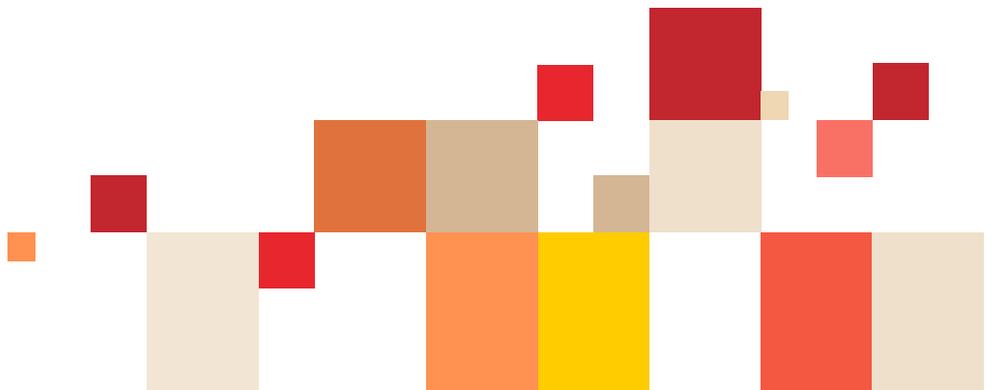
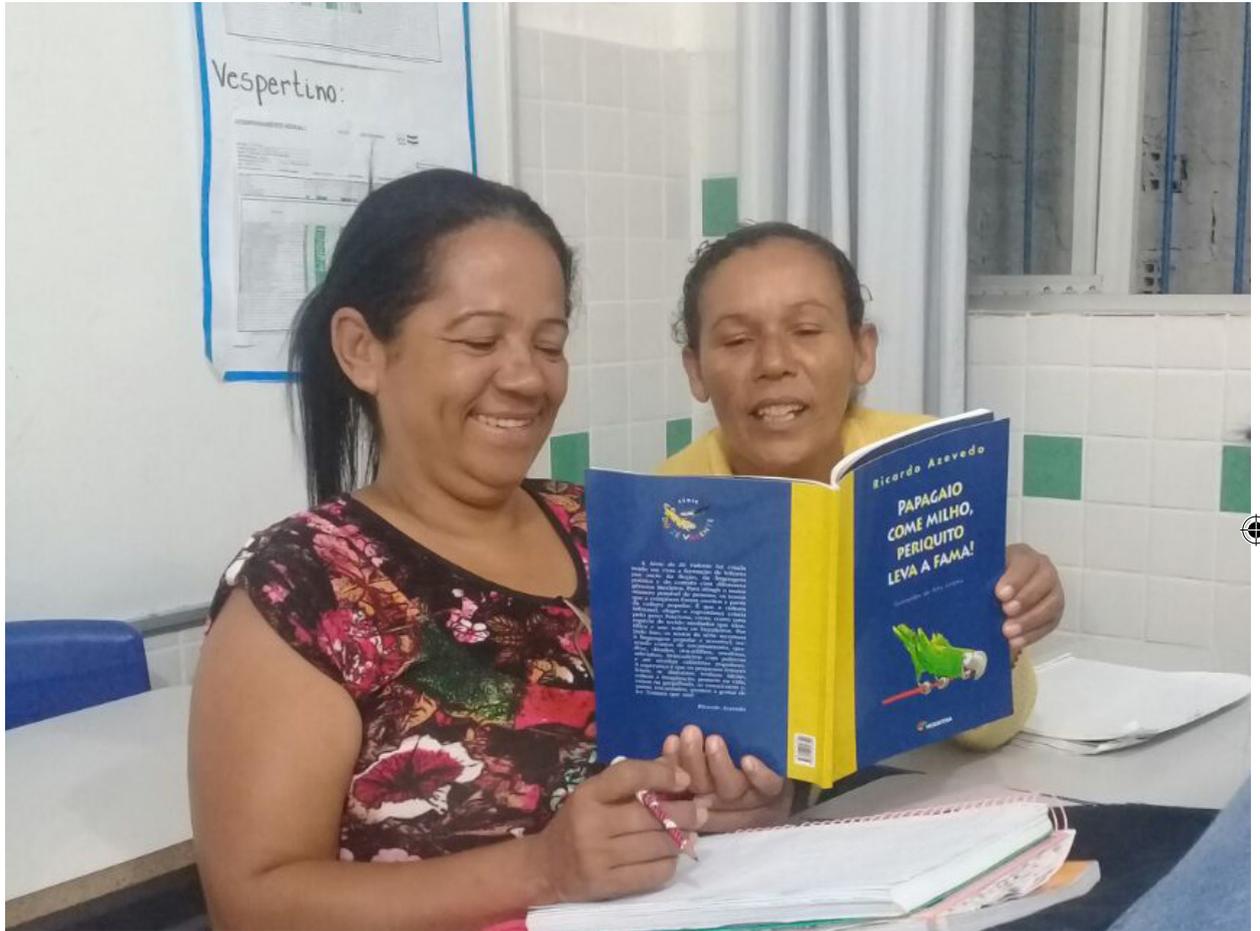
O método de alfabetização proposto por Freire é um processo de prática de educação popular, construído com o aluno, depois de contextualizada a sua história de vida. O método foi aplicado pela primeira vez na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde, em janeiro de 1963, o educador conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias.

A Pedagogia do Oprimido é considerada a principal obra de Freire: o livro trata a relação dialética (contradição) entre opressores e oprimidos, apontando a necessidade de uma práxis que possa orientar uma ação visando à superação dessas contradições. A obra é dividida em quatro capítulos: 1. Justificativa da Pedagogia do Oprimido; 2. A





concepção ‘bancária’ de educação como instrumento da opressão; 3. A dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade; 4. Teoria da ação antidialógica. “O primeiro é dedicado à análise da ‘contradição opressor-oprimido’. Examina a situação concreta de opressão sob a perspectiva dos opressores e dos oprimidos. Conclui afirmando que ‘ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão’. O segundo capítulo, em geral mais lembrado pelos leitores, é dedicado ao estudo das concepções bancária e problematizadora da educação. Conclui as análises observando que ‘ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo’. O homem é visto como ‘um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais’. O terceiro capítulo discute a relação entre a dialogicidade (a essência da educação como prática da liberdade) e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. Finalmente, o quarto capítulo é dedicado ao estudo da antidialogicidade e da dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: uma primeira, que serve à opressão e a segunda, comprometida com a libertação” (BEISIGEL, 2010, p. 79).





PARTE III

A REDE TEMÁTICA: UMA METODOLOGIA ORIENTADORA DO CURRÍCULO DA EJAI



MACEIÓ: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EJAI

“[...] o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas. Daí ser uma sistematização dos discursos, um esquema provisório que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas.”

(SILVA, 2004, p. 235-6)

A metodologia da Rede Temática tem como pressuposto o compromisso com a Educação Popular, entre as referências teóricas está a Educação Cidadã de Antunes e Padilha, e fundamenta-se no princípio da Leitura do Mundo, entendendo que “a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos”⁷¹. Nessa perspectiva, o educador assume uma função de problematizador, em um processo dialógico com o educando, tendo o mundo como mediatizador dessa relação.

A vantagem e o ganho pedagógico da proposta curricular da Rede Temática é formar um aluno que pensa, um aluno crítico. O currículo tradicional não traz mudança nenhuma no pensamento da pessoa, ele é muito fechado, e a Rede Temática não, ela ensina a pensar, fazendo uma ligação entre o que estou aprendendo e o que preciso: para o adulto que já tem essa experiência de vida isso é fundamental (Professora e Coordenadora Pedagógica Márcia)⁷². Há uma grande diferença entre o currículo crítico e o currículo tradicional. No currículo crítico via Rede Temática, os conceitos são buscados na pesquisa

71 ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 49. (Educação Cidadã; 6)

72 Entrevista. Escola Hélivia Valeria, 12 de setembro de 2017.



PARTE III

participante na comunidade. No tradicional, o currículo já vem pronto, vem definido o que vai ser trabalhado. Isso não inviabiliza, no currículo crítico, que sejam trabalhados todos os conhecimentos e os conteúdos necessários das fases onde os alunos estão (Professora Inês Souza de Oliveira)⁷³.

Apresentam-se os seguintes dez princípios pedagógicos que estruturam essa proposta.

- Partir das necessidades dos estudantes e das comunidades.
- Instituir uma relação dialógica entre professor e aluno.
- Considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação do conhecimento.
- Educar para a liberdade e a autonomia.
- Respeitar a diversidade cultural presente no ambiente escolar.
- Defender a educação como ato de diálogo rigoroso, imaginativo, criativo e prazeroso.
- Promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo.
- Valorizar os saberes da educação formal e informal.
- Valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania.
- Promover a educação como direito.

O processo de construção do currículo via Rede Temática ganha uma dimensão multi e interdisciplinar em que o trabalho coletivo torna-se condição fundamental para sua viabilização.

Garantir o tempo de planejamento coletivo é condição indispensável nesse processo, uma vez que a compreensão da realidade exige uma visão de totalidade.

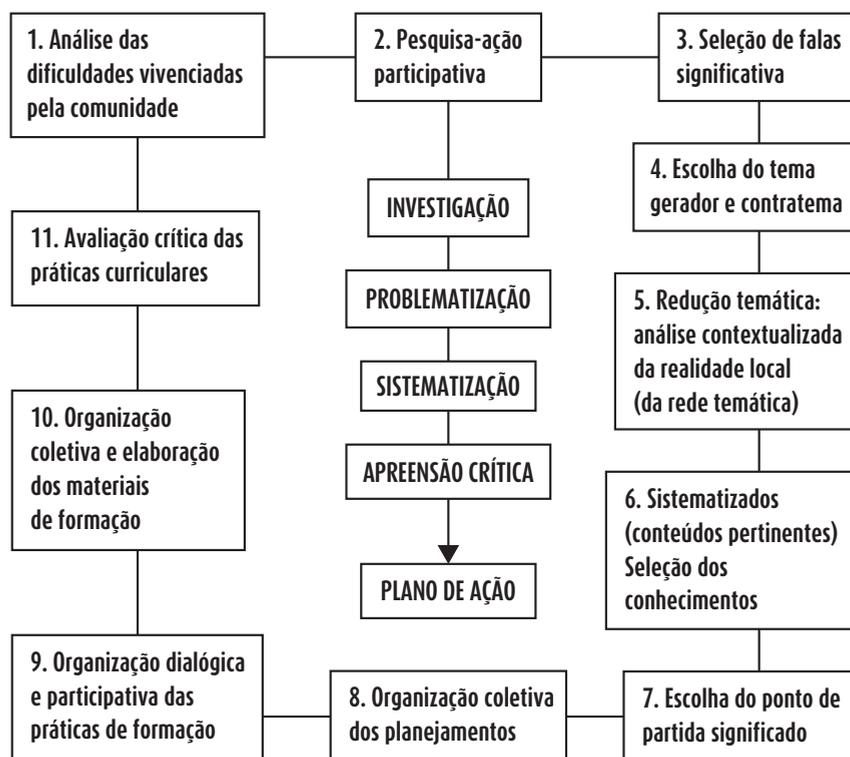
73 Entrevista. Departamento Ejai-Semed, 15 de setembro de 2017.



A METODOLOGIA: O PASSO A PASSO

Quadro Metodológico: processo de construção dialógica da leitura do mundo

Figura 4 – Processo de construção dialógica da leitura do mundo



Fonte: Elaboração do Dejai-Semed-Maceió; conteúdo adaptado de Gouvêa (SILVA, 2004, p. 16).

I Passo: a Análise

Refere-se ao momento da construção do diagnóstico da realidade em que os estudantes estão inseridos. Consiste no levantamento de dados e informações sobre a escola e a comunidade em que ela está inserida. É um primeiro momento de aproximação do currículo com a realidade local.

Quadro 1 – Orientação para o levantamento dos dados referentes à realidade local

ORIENTAÇÃO PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS REFERENTES À REALIDADE LOCAL	
Dados e informações	Fontes de busca
Número de matrícula dos últimos anos Desempenho escolar dos últimos três anos Faixa etária dos alunos (alunos da Ejai) Sexo (alunos da Ejai)	Secretaria da escola
A história da escola A história do bairro Estrutura física da escola Recursos humanos, pedagógicos e financeiros da escola	PPP da escola
Situação socioeconômica da cidade e do bairro Escolarização da população/analfabetismo etc. Mapa da violência no município e seus reflexos no bairro Trabalho e renda – infraestrutura econômica Saneamento básico no bairro	Sites oficiais: IBGE, MTE, MEC, PNUD (Atlas do Desenvolvimento Humano)
Serviços de saúde na comunidade (cobertura do PSF, agentes comunitários de saúde, agentes de controle de endemia etc.)	Secretaria de Saúde Posto de saúde
Organizações locais: associações, ONGs, grupos culturais, etc.	Lideranças comunitárias

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).



II Passo: a Pesquisa Participante

A construção do currículo baseia-se num processo de escuta da comunidade, pois permite, como sustenta Padilha (2010, p. 55), “a interpretação da realidade sob diferentes olhares”.

O instrumento que favorece esse tipo de conhecimento é a pesquisa participante, realizada na comunidade pelos membros da escola (professores, coordenação pedagógica, diretores etc.).

Quando fomos fazer a pesquisa participante, fomos com o líder comunitário. Por isso fomos muito bem atendidos. E fomos descobrir o que eles realmente estavam precisando. Fomos no foco da necessidade deles, montando o projeto em cima da necessidade de cada aluno. Foi um trabalho muito rico. Hoje é um momento em que a situação nas grotas está muito perigosa, porque o líder comunitário mudou. Para fazer a pesquisa participante vamos ter que nos organizar com os líderes, com os conselheiros, para ver quando a gente vai poder ir lá. Queremos ir de sábado (Coordenadora Pedagógica Nadja Maria Lins da Silva)⁷⁴.

Quadro 2 – Orientação para a elaboração do roteiro para a pesquisa participante

ORIENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO PARA A PESQUISA PARTICIPANTE
Identificação
Nome do entrevistado Idade/sexo Escolaridade Há quanto tempo mora na comunidade? De onde veio (cidade natal)? Com quem mora (quantas pessoas há na casa)? Se trabalha, em que trabalha, há quanto tempo trabalha? Qual a profissão e/ou ocupação?

⁷⁴ Entrevista. Escola Audival Amélio, dia 14 de setembro de 2017.





PARTE III

Perguntas norteadoras	Possíveis intervenções do pesquisador
Em sua opinião, qual o maior problema que afeta sua rua (ou seu bairro)? (Relato do problema)	É comum que os entrevistados falem de muitos problemas, pois muitos aproveitam esse espaço para denúncias que nunca tiveram a oportunidade de fazer. No fim de um relato, o pesquisador (professor) pode, então, fazer a seguinte intervenção: de todos esses problemas que você relatou, qual o mais grave? Por que esse é o mais grave? O objetivo é focar no que o entrevistado vê como principal problema, que, a partir daí, deve constituir o foco da entrevista.
Em sua opinião, quem é responsável (ou culpado) por esse problema? (focar só no problema principal). (Análise do problema)	O pesquisador não poderá intervir no ponto de vista do entrevistado, pois é a visão de mundo dele. Cabe ao pesquisador registrar a fala (análise) tal como ela é narrada pelo entrevistado, respeitando, inclusive, as variações linguísticas, os vícios de linguagem e as marcas da oralidade.
Em sua opinião, quais seriam as possíveis soluções para esse problema? (Propostas de intervenção na realidade)	Registrar o relato do entrevistado respeitando seu ponto de vista.

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).

Na impossibilidade de a equipe escolar realizar a pesquisa na





comunidade, ela deverá ser realizada na própria escola, com a participação de toda a comunidade escolar.

Quadro 3 – Orientação para a realização da escuta da comunidade pela escola

ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ESCUTA DA COMUNIDADE PELA ESCOLA	
Atividades	Procedimentos
Criar espaços de aproximação e diálogo	Realizar reuniões na escola e nas salas de aula envolvendo todos os segmentos escolares e representantes da comunidade, para dialogar sobre a escola e os problemas da comunidade.
Levantar dados por meio de recursos variados	Organizar entrevistas com os alunos e segmentos da comunidade e atividades artístico-culturais como: dança, música, poesia, desenho, fotografia, pintura, escultura, cinema etc.
Coletar dados que permitam uma visão abrangente da realidade	Convidar os diferentes segmentos da comunidade escolar para análise e problematização dos dados do Quadro 1.
Escutar por meio de conversas informais	Utilizar registros fotográficos, de documentos, de vídeos; desenhos, peças de teatro, depoimentos de pessoas da comunidade, descrição do bairro sob diferentes pontos de vista, dinâmica de grupo etc.





PARTE III

Envolver diferentes segmentos da sociedade	Estabelecer parcerias com universidades, associações de moradores, grupos culturais locais, igrejas, equipe de saúde etc.
Registrar e sistematizar os dados	Elaborar um portfólio.
Compartilhar o resultado da sistematização com a comunidade	Promover reuniões sistemáticas com a comunidade escolar
Incorporar no currículo da escola a realidade vivida	Todos os dados levantados e as análises feitas nos diferentes momentos do processo servirão de base para o currículo escolar, sendo ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboração própria; conteúdo adaptado de Antunes e Padilha (2010, p. 56-9).

III Passo: a Identificação das Situações-Problemas

Feita a escuta da comunidade e a organização dos dados coletados, o próximo passo será a seleção das situações problemas que se transformação nos temas geradores, ponto de partida para a problematização da realidade vivenciada pelos alunos. As situações problemas poderão se encontrar em forma de falas ou expressões significativas comunicadas na narração dos problemas durante o processo de escuta.

Quadro 4 – Critérios para a seleção situações-problemas





CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO SITUAÇÕES-PROBLEMAS	
Falas significativas	Crítérios para seleção das falas
As falas significativas representam a visão da comunidade sobre os problemas locais vivenciados pelos seus membros e as explicações e soluções apresentadas para a superação desses problemas.	<ol style="list-style-type: none">1- Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo.2- Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s).3- As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.4- Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam, de algum modo, a coletividade.5- Dentro do possível, devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos.6- As observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia, na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do/as aluno/as.7- O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo nem máximo a ser observado. O requisito é que representem uma totalidade orgânica.

Fonte: Elaboração própria, conteúdo adaptado de Silva (2004).

IV Passo: a Construção do Contratema

O contratema é a expressão da visão do educador sobre os problemas





enfrentados pela comunidade, ele é elaborado a partir dos limites explicativos de tema gerador. Essa visão deve estar fundamentada em conceitos e conhecimentos científicos; identificando contradições sociais e de diferentes formas de preconceitos e de opressões, busca a superação do senso comum, assim como afirma Freire (1985, p. 93): “O contratema é a visão dos educadores diante do problema apresentado na fala da comunidade, apresentando soluções com base nos conhecimentos científicos sistematizados”.

É no diálogo entre tema gerador e contratema que os educadores organizam os conteúdos programáticos que julgam significativos na busca da superação dos limites explicativos apresentados, possibilitando, assim, a transformação da realidade social.

Quadro 5 – Organização dos limites explicativos e construção do contratema

ORGANIZAÇÃO DOS LIMITES EXPLICATIVOS E CONSTRUÇÃO DO CONTRATEMA		
Temas geradores	Visão dos educadores	
Ponto de partida	Limites explicitados	Contratemas
É a visão da comunidade sobre os problemas vivenciados, suas explicações e propostas para sua superação. Esta visão é materializada nas falas colhidas durante o processo de escuta da comunidade e selecionadas como tema gerador.	Os educadores identificam, nos temas geradores, quais os limites explicativos, as contradições sociais apresentadas pelos fatos narrados e os preconceitos implícitos e explícitos.	A partir dos limites explicativos, os educadores elaborarão uma visão do problema apresentado, tendo em vista o contexto conjuntural mais amplo que vai dialogar com o tema gerador. O contratema propõe a superação da visão inicial da realidade; é uma releitura desta realidade.

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).

V Passo: a Problematização

Para Ricardo (2010, p. 42-3): “A problematização consiste na





construção de situações-problemas que irão estruturar as situações de aprendizagem, dando-lhes um significado percebido pelos alunos”. Cabe ao professor elaborar questões que desafiem os alunos a mobilizarem outros conhecimentos, na tentativa de resolver o problema apresentado. Tem como intenção intermediar o diálogo entre professor e alunos em sala de aula; para isso a problematização não pode se limitar a perguntas cujas respostas “sejam apenas sim/não, contra/a favor, conheço/não conheço, sei/não sei” (RICARDO, 2010, p. 44).

Como forma de orientação para a elaboração das situações-problemas numa perspectiva da educação libertadora, o quadro a seguir apresenta três níveis de problematização no processo de estudo da realidade.

Quadro 6 – Níveis de problematização

NÍVEIS DE PROBLEMATIZAÇÃO	
Níveis	Definição
Local	Uma primeira problematização do objeto de estudo busca fazer com que os alunos expressem seu ponto de vista em relação ao tema estudado. “Nessa etapa, problematiza-se o conceito espontâneo do estudante mediante a introdução do conceito científico para abordar um problema que está vinculado a uma situação real do contexto do estudante [...]” (GEHLEN, 2009, p. 185). Busca-se partir dos conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema estudado para um conhecimento que eles ainda não têm. De um lado, está “aquilo de que o aluno já tem noções [...] De outro, um problema a ser resolvido, quando o aluno deve sentir a necessidade de conhecimentos que ainda não possui (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014, p. 623).
Micro e macro	Nesta etapa, a problematização busca relacionar a situação-problema com o contexto mais amplo, para além do contexto imediato dos alunos. De acordo com Gehlen (2009, p. 195), nessa etapa “são exploradas [...] situações que apresentam explicações de cunho científico”. Tem como objetivo fazer com que os alunos relacionem os conceitos científicos com o contexto em que estão inseridos.





Prático	Nesta fase, a problematização volta-se para o problema inicial como forma de superação da situação inicial. Trata-se, de certa forma, da aplicação do conhecimento por parte dos alunos na solução dos problemas colocados. Portanto, as questões são “elaboradas como solução do problema” (DELIZOICOV, 2008, p. 20).
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).

VI Passo: a Redução Temática

O processo de redução temática consiste em “transformar a rede de relações que o grupo produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, organizando, metodologicamente, o diálogo na ação comunitária” (SILVA, 2007, p. 20). É nesse momento que os professores fazem um confronto entre os temas geradores e os contratemas; e cada um, a partir de sua área, organizará os tópicos do conhecimento que julgar necessários para a superação das contradições e dos limites – explicativos da visão da comunidade. Cada um se perguntará sobre “quais tópicos do conhecimento precisam ser abordados para construir uma nova visão sobre o tema e, por conseguinte, sobre a problemática local” (SILVA, 2007, p. 21).

Em outras palavras, a redução temática é a etapa em que os professores, a partir dos temas geradores, dos limites explicativos das falas, dos contratemas e das problematizações, fazem um recorte de temas que subsidiarão o planejamento das suas aulas.

Quadro 7 – Orientação para a redução temática

ORIENTAÇÃO PARA A REDUÇÃO TEMÁTICA				
Tema gerador	Limites explicativos	Contratema	Problematização	Seleção de conhecimentos





As falas significativas vindas da comunidade, a visão da comunidade sobre a realidade concreta.	Os limites de explicação e as contradições contidas nos temas geradores. O fatalismo e a naturalização das relações sociais.	A superação dos limites contidos nos temas geradores. Expressa a visão dos educadores, que deve estar fundamentada no conhecimento científico.	As perguntas, a elaboração de situações-problemas que ajudem os alunos na leitura e releitura dos problemas contidos no tema gerador.	Os tópicos que cada professor julgue serem necessários para a superação do problema. Cada professor deve elaborar uma sequência de tópicos de conhecimentos de sua área que pretende abordar em sala de aula, em função do tema gerador.
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).

VII Passo: a Representação da Estrutura da Rede Temática

A rede é a síntese da representação das visões de mundo da comunidade e dos educadores, sua representação obedece a uma determinada lógica metodológica, conforme descrita abaixo:

[...] na região central da rede temática estão temas, contratemas, equipamentos coletivos locais e os elementos da organização sociocultural e econômica a eles relacionados. Esse processo nos permite avaliar quais são os objetivos político-educacionais – respostas às questões geradoras – que se pretendem, e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, quais tópicos do conhecimento precisam ser abordados para construir uma nova visão sobre o tema e, por conseguinte, sobre a problemática local (SILVA, 2007, p. 21).

As relações dialógicas entre tema gerador e contratema, visão do educando e visão do educador, articulam-se em uma rede de temas que associam as particularidades com suas totalidades, sempre do local para o global. Desta forma, ao organizar a sequência de temas, parte-se sempre do local para o macro, representando o local sempre na base da rede temática.

Outro critério que se adota para a organização da rede é em relação às dimensões material, social e cultural com as áreas do conhecimento:



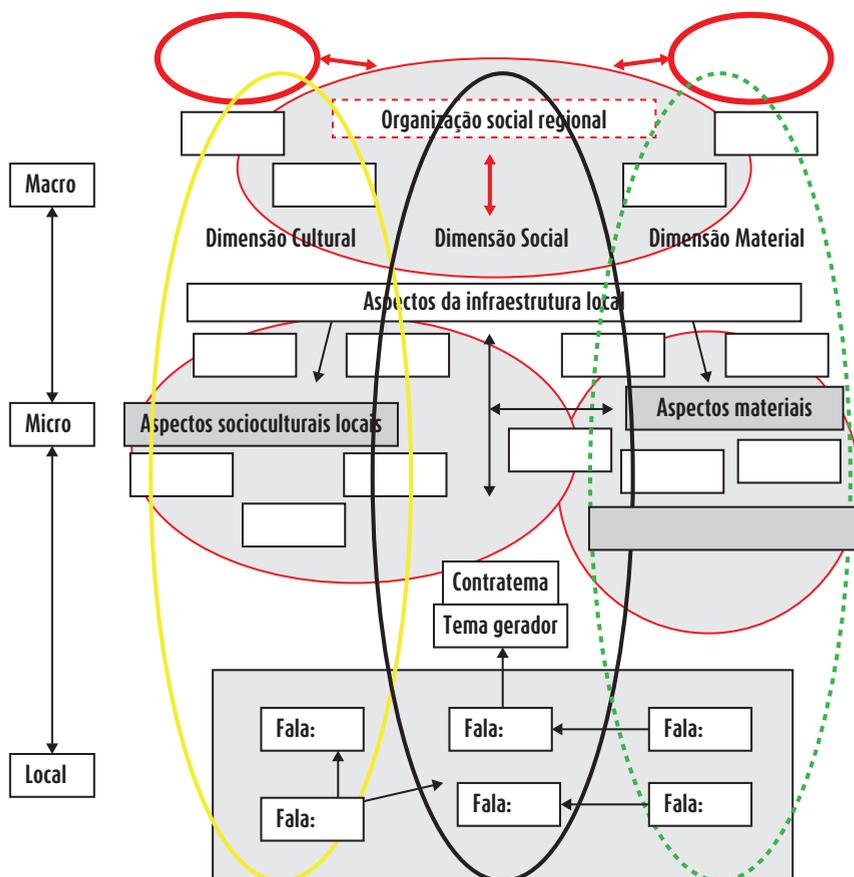


PARTE III

a dimensão material está ligada à área das Ciências da Natureza; a dimensão social, à área das Ciências Humanas; e a dimensão cultural, à área da Linguagem. Busca-se organizar as seqüências de temas relacionados com a dimensão material sempre à direita da rede; as seqüências de temas relacionados com a dimensão social organizam-se ao centro da rede; e as seqüências de temas relacionados com a dimensão simbólica/cultural, à esquerda da rede temática. Na seqüência, o Gráfico 16 representa a estrutura da Rede Temática.

Figura 16 – Construção da rede temática

Fonte: Gouvêa (2004).





Do Planejamento Pedagógico à Sala de Aula

Todo o processo da construção do currículo via Rede Temática está integrado ao planejamento no sentido amplo do termo, no entanto, para ajudar na elaboração do plano de aula de cada professor é necessário garantir a implementação de três momentos que caracterizam o processo dialético do trabalho com Rede Temática: o Estudo da realidade ou problematização inicial; a Organização do conhecimento; a Aplicação do conhecimento.



**Quadro 8** – Síntese das etapas do planejamento

SÍNTESE DAS ETAPAS DO PLANEJAMENTO	
Estudo da realidade ou problematização inicial	Analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e pelos/as alunos/as. Seu ponto de partida é a leitura do mundo, feita com o olhar da comunidade e do senso comum.
Organização do conhecimento	É o momento da sistematização dos conhecimentos selecionados e sua confrontação com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas. Nesse momento, a leitura da realidade é feita a partir da visão dos educadores, tendo como base a sistematização do conhecimento científico.
Aplicação do conhecimento	Momento em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

Fonte: Elaboração Cgejai-Semed Maceió (2017).





0 Instrumento de Planejamento dos Tópicos do Conhecimento

Figura 6 – Instrumento de planejamento

Área: _____	Disciplina: _____
Segmento: _____	Fase: _____
Professor: _____	Duração: _____

ESTUDO DA REALIDADE

Tema gerador
Limite explicativo
Contratema
Problematização
Sequência de tema 1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____ ; 4 _____ ; 5 _____ ; 6 _____ ;

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Conceitos específicos	Conceitos articuladores
_____	_____
_____	_____
_____	_____

| Atividades propostas (textos utilizados, vídeos, músicas, seminários, palestras, etc.) | |

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

(Atividade práticas, produções dos alunos, experiências científicas, retomada da situação inicial, avaliações do processo e da aprendizagem)

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2017).





Do Conceito à Organização do Conhecimento

A definição dos conceitos é de fundamental importância para o processo de sistematização de conhecimento. É por meio deles que a ciência produz e sistematiza o conhecimento científico. Mendonça (1983, p. 13), vê “o uso dos conceitos como um elemento básico para a obtenção do conhecimento histórico [...] a comunicação se faz através dos conceitos para se representar uma dada realidade”. Fica evidente que todo conceito é da abstração de uma determinada realidade, assim, todo conceito científico surge da abstração e da generalização de uma realidade concreta. Nesse sentido, Mendonça (1983, p. 16), define: “O conceito é uma palavra que expressa uma abstração formada pela generalização a partir de específicos”. Os objetos fazem parte da natureza ou estão contidos nela e são conceituados pelos seus membros a partir de sua experiência prática que têm com eles ou em função deles. Na medida em que esses sujeitos vão se afastando do imediatismo da realidade, inicia-se um processo de abstração desta, assim, abstraindo e generalizando cada vez mais seus conceitos. É nessa direção que, ao tratar dos conceitos, Mendonça (1983), fala em níveis de conceitos.

Num primeiro momento, o conceito revela os objetos tais como eles se apresentam na realidade. Neste estágio, o conceito se apresenta em forma de termo “mais adequado, capaz de expressar através de seu significado o que realmente ocorre na realidade empírica” (MENDONÇA, 1983, p. 16). Outros conceitos se apresentam em um nível mais distante do fenômeno que o representa, neste caso, “são inferências da realidade, mas em nível mais elevado de abstração [...] mas com um significado adicional, de ter sido deliberada e conscientemente inventado ou adotado para um objetivo científico específico de análise”, ainda conforme Mendonça (p. 16).

No processo de construção do conhecimento por meio da conceituação do objeto não podemos perder de vista que todo conceito científico é, de certa forma, a representação de uma realidade concreta em um determinado grau de abstração.





ÁREA - 1: LINGUAGEM

ESTUDO DA REALIDADE	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
LOCAL	Variedades linguísticas Expressões artísticas Linguagem simbólicas Gírias Espaços coletivos Comunicação/ portadores Letramento Canais de comunicação Tecnologias da comunicação	
MICRO	Literatura alagoana Arte e cultura alagoana Museus Artistas alagoanos Escritores alagoanos Literatura popular	
MACRO	Literatura brasileira Movimentos artísticos brasileiros Cultura e literatura popular Escritores da literatura clássica brasileira	





ÁREA - 1: LINGUAGEM

CONCEITOS DO SENSO COMUM	CONCEITOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS ANALÍTICOS
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas, tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são aqueles ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	<p>Análise – Articulação Conflito – Contexto Controle – Corpo Costume – Crenças Criatividade – Cultura Dialeto – Diversidade Divisão social Dominação – Equilíbrio Estrutura – Ética Etnia – Etnocentrismo Expressão – Fonética Gênero textual Ideologia Lateralidade Materialidade Mistério – Movimento Objeto – Pensamento Poder – Polifonia Polissemia – Povos Processo – Razão Regularidade Relativismo Representação Semântica – Signo Símbolo – Simetria Sistema Subjetividade Sujeito – Totalidade Transformação</p>



ÁREA - 2: CIÊNCIAS DA NATUREZA

ESTUDO DA REALIDADE	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
LOCAL	Situação sanitária da comunidade Abastecimento/ saneamento Vetores Serviços públicos de saúde na comunidade Meios de produção de sua existência Técnicas de transformação e produção dos bens de consumo	
MICRO	Políticas de saúde estaduais Meio ambiente e abastecimento em Alagoas	
MACRO	Biomass/fauna e flora Ecologia/diversidade	



ÁREA - 2: CIÊNCIAS DA NATUREZA

CONCEITOS DO SENSO COMUM	CONCEITOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS ANALÍTICOS
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas, tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são conceitos ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	<p>Abstração – Classificação Comparação Composição Corpo – Dedução Dinâmica – Distribuição Elemento – Energia Equilíbrio – Escala Espaço – Essência Estrutura - Evolução Fenômeno – Força Forma – Fusão Grandeza - Lógica Massa – Matéria Média – Origem Probabilidade – Regulação Resistência Segmentação – Seleção Semelhança – Símbolos Tempo – Transformação Variação</p>





ÁREA – 3: CIÊNCIAS HUMANAS

ESTUDO DA REALIDADE	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
LOCAL	Levantamento das organizações sociais locais Origens étnico-raciais dos alunos Naturalidade Grupos culturais presentes na comunidade Movimentos sociais de atuação local Espaços coletivos Serviços de transporte público Comércio local Processo de ocupação do espaço local e formação do bairro Saneamento básico Segurança pública Tipos de moradia Economia local	
MICRO	Relações de poder local e regional Patrimônio histórico Infraestrutura do estado Processo de urbanização Geração das desigualdades	IBGE
MACRO	Formação social Diferentes modelos de produção Diferentes regimes governamentais Povos e etnias Ecossistema/ sustentabilidade Produção, exportação	IBGE Inep Artigos científicos





ÁREA – 3: CIÊNCIAS HUMANAS

CONCEITOS DO SENSO COMUM	CONCEITOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS ANALÍTICOS
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas, tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são conceitos ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	<p>Acontecimento – Capitalismo Cidadania – Classes Sociais Comunicação – Comunismo Conflitos – Conjuntura Consumo – Controle Cultura – Democracia Desigualdade Deslocamento Dignidade – Direitos Direitos Humanos – Diversidade Divisão social – Dominação Economia Empregabilidade Equilíbrio – Estrutura Ética – Etnia Fato – Fenômeno Fragmentação – Generalização Gênero – Globalização Governabilidade – Governo Hierarquia – Humanismo Identidade – Indivíduo Justiça – Liberdade Massa – Materialismo Movimento Movimentos Sociais Nação – Ocupação Poder – Políticas Públicas Povo – Processo Produção – Raça Realidade – Relações Revolução – Seleção Setores – Sistema Sobrevivência – Socialismo Sociedade – Solidariedade Sujeito – Sustentabilidade Tecnologia – Território Totalidade – Trabalho Tradição – Transformação Valores</p>



ÁREA - 4: ENSINO RELIGIOSO

ESTUDO DA REALIDADE	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
LOCAL	Tradições religiosas na comunidade Festas religiosas Grupos culturais Lugares sagrados Pastorais sociais presentes na comunidade Diferentes igrejas Contribuições culturais de outras etnias A presença de símbolos religiosos no cotidiano da comunidade	
MICRO	Identificação de organizações religiosas em Alagoas (Matrizes Indígenas, Africanas e Orientais) Grupos culturais de tradição religiosa presentes no Estado de Alagoas	
MACRO	Conflitos entre Religiões no Brasil e no Mundo Conflitos entre grupos religiosos e Estado Casos de intolerância religiosa no Brasil e no mundo Religião e política Religião x Paz x Guerra	



ÁREA – 4: ENSINO RELIGIOSO

CONCEITOS DO SENSO COMUM	CONCEITOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS ANALÍTICOS
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas, tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são conceitos ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	<p>Ancestralidade Civilizações Conflitos – Controle Corpo – Costume Crenças – Culturas Diálogo inter-religioso Dimensões – Diversidade Divindade Divisão social Dominação – Equilíbrio Espiritualidade Essência – Estrutura Ética – Etnia Etnocentrismo Existência – Fé Fenômeno – Gênero Hierarquias – Identidade Iluminismo – Intolerância Liberdade – Mistério Místico – Mitologia Moral – Movimento Poder – Povos Processo – Raça Razão – Relativismo Religiosidade – Ritos Sagrado – Setores Sexualidade – Simbólico Sistema – Soberano Solidariedade – Sujeito Tradições Transcendência Transformação Valores</p>

ÁREA – 5: TRABALHO E EDUCAÇÃO (Parte diversificada)

EIXO DO TRABALHO		
ESTUDO DA REALIDADE	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
LOCAL	Situação laboral dos alunos A organização do trabalho em Maceió Empregos gerados nos diferentes setores da Economia. Fontes de renda da população local nos mercados formais e informais	Pesquisa sobre o mercado de trabalho local Agências de empregos locais Informativos do Inep sobre o trabalho local Observatório do trabalho (Caged – MTE)
MICRO	Organização do trabalho em Alagoas. Setores da economia e a geração de empregos – Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário Renda da população Infraestrutura produtiva do estado Tipos de ocupações da população Oferta de posto de trabalho em relação ao gênero e a etnia.	Documentários sobre a situação de trabalho nos diferentes setores da sociedade
MACRO	Organização do Trabalho no Brasil. Renda e hábitos de consumo da população brasileira Produção e sustentabilidade Produção e exportação Segurança alimentar Produção: monocultura, concentração de renda e desigualdades Leis de proteção do trabalhador Políticas públicas de proteção do trabalhador	Informativos do mundo do trabalho. Pesquisas científicas sobre o trabalho e a produção Livros, revistas especializadas e sites temáticos Artigos científicos, dissertações e teses.

EIXO DA EDUCAÇÃO		
LOCAL	Perfil social, econômico, laboral e educacional dos alunos Origens do aluno – perfil étnico racial do aluno Localização geográfica dos alunos Capacidade de atendimento Dados sobre matrículas dos últimos três anos	Relatórios das escolas Parecer descritivo dos alunos Sites oficiais Órgãos públicos Secretaria da Escola Semed Censo Escolar
LOCAL	Rendimento escolar dos últimos três anos O Ideb dos últimos três anos Estrutura física Recursos Humanos Demanda educacional no município de Maceió	
MICRO	Demanda educacional – analfabetismo – escolarização Oferta – matrícula nos últimos três anos Rendimento escolar Estrutura física Recursos Humanos Ideb	IBGE Censo Escolar Semed
MACRO	Demanda educacional no Estado de Alagoas – analfabetismo – escolarização Oferta – matrícula nos últimos três anos Rendimento escolar Ideb Desigualdades regionais	IBGE Censo Escolar MEC Inep Artigos científicos



ÁREA – 5: TRABALHO E EDUCAÇÃO (Parte diversificada)

CONCEITOS DO SENSO COMUM	CONCEITOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS ANALÍTICOS
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são conceitos ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	<p>Capitalismo Cidadania Classes Sociais Comunismo Conflitos Consumo Controle Cultura Desigualdade Dignidade Direitos Diversidade Divisão social Dominação Dominação Economia Empregabilidade Equilíbrio Estrutura Ética Etnia Gênero Hierarquia Identidade Justiça Liberdade Movimento Poder Políticas Públicas Processo Produção Raça Setores Sistema</p>
<p>Os Conceitos do Senso Comum correspondem ao Saber Popular, ou seja, a análise da realidade feita pelos seus diferentes atores sociais. Não poderão ser definidos previamente, mas, tão somente, por meio da escuta, a qual caberá a cada escola, com sua equipe docente, criar instrumentos e estratégias para tal.</p>	<p>Os Conceitos Específicos são conceitos ligados a cada componente curricular; como os Conceitos do Senso Comum, não poderão ser definidos previamente. A partir dos limites explicativos contidos nos temas geradores, os professores se perguntarão sobre quais Conceitos de suas disciplinas são necessários para ajudar na superação da situação-problema colocada.</p>	



ÁREA - 5: TRABALHO E EDUCAÇÃO (Parte diversificada)

CONCEITOS ANALÍTICOS

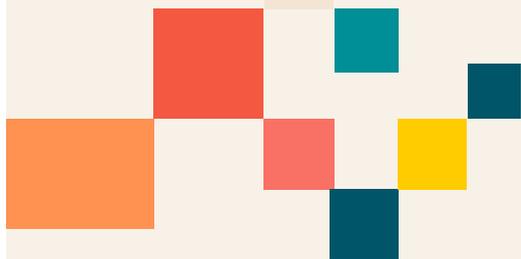
Sistema
Sobrevivência
Socialismo
Solidariedade
Sujeito
Sustentabilidade
Tecnologia
Território
Trabalho
Tradição
Transformação
Valores





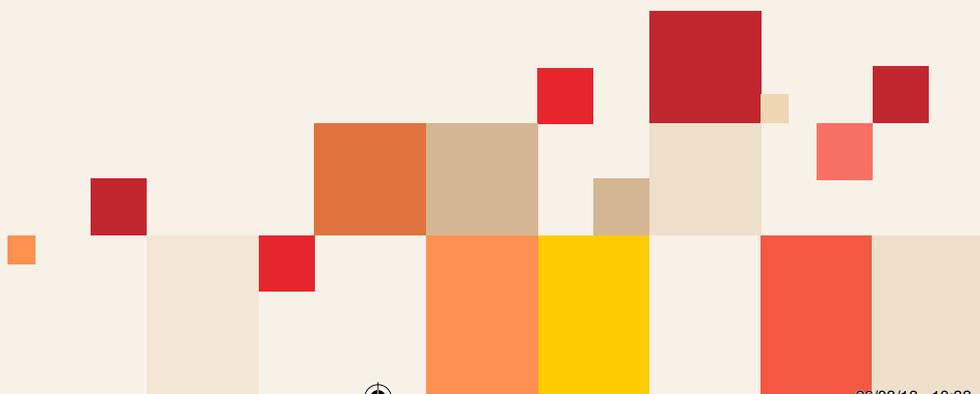
PARTE IV





PARTE IV

A REDE TEMÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJAI



OS TEMAS GERADORES, VIVENCIADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta IV Parte é dedicada a quatro experiências consideradas boas práticas da Rede Temática e sistematizadas pelo departamento Ejai. A vivência pedagógica está relatada nas palavras da professora que liderou uma dessas experiências, explicando o seu valor didático, de conteúdo disciplinar, político e de aprendizagem interdisciplinar.

“Eu trouxe o tema de água e pedi para que cada um dos meus alunos pudesse dar o recibo de água deles, para poder trabalhar medidores, números, somar, calcular, ter uma noção, ou seja, usar as operações para algo da vida deles. Quando eu trouxe essa proposta, eles me disseram que a água era de um poço que um político providenciou para eles, então, eles não tinham recibo. Aí fomos trabalhar a questão da água como um direito: fizemos uma pesquisa para avaliar quantas pessoas são atendidas para esse poço e quantas são atendidas pela Casal. Para ter uma estimativa. Então, eles usaram todas as operações. Aplicamos a mesma fala em todas as turmas, mas em cada uma com um nível de dificuldade diferente: a quarta fase, fiz a pesquisa, analisando os dados, fazendo tabelas etc.; a quinta fase analisou os dados e a tabela mais aprofundadamente; a sexta fase fez os gráficos. Cada turma desenvolveu uma atividade com um nível de dificuldade específico. Sempre trazendo a discussão sobre o direito à água, pois eles pagavam aquilo. Com o objetivo de partir da realidade para mudar essa visão limitada que eles tinham. Durante esse processo, eles me diziam que a matemática não entrava na cabeça deles, era um bicho de sete cabeças, não conseguiam entender. Então, pensei de trabalhar o raciocínio lógico, pois ele ajuda a pensar, a resolver problemas. Então, duas aulas eram de matemática e uma era de raciocínio lógico. A coordenadora da época, a Márcia, adorou a ideia, e decidi englobar a escola toda. Então, trouxe problemas com figuras para as primeiras séries e dava para os professores, e problemas mais elaborados para as outras turmas. Todo mundo começou a treinar para fazer uma Olimpíada de raciocínio lógico dentro da escola,



PARTE IV

envolvendo todo mundo. Queria mostrar que eles eram, sim, capazes de pensar e resolver. A gente foi trabalhando paralelamente as duas coisas, e a culminância foi um projeto de raciocínio lógico avançado para todo mundo. Os que queriam participar se inscreviam por equipes e tivemos equipes de todas as turmas. Tivemos testes teóricos com atividades escritas e o último dia foram testes práticos, brincadeiras de raciocínio lógico. Foi muito interessante. A coordenadora, ela era muito boa, conseguiu engajar os professores, todos se envolveram, não teve resistência, todos os professores das outras áreas me ajudaram. Eu fiz a lista das atividades da final e cada um ficou responsável por uma. Tivemos jogos de quebra-cabeça, surpresas etc. e foram três níveis e cada nível tinha um vencedor. Na final, três grupos ficaram vencedores e nós [os] levamos para o cinema. Inclusive, a menina que tinha me falado que não ia aprender matemática de jeito nenhum ela foi finalista” (Professora Jesiana de Lima Costa – Escola Frei Damião).





A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FREI DAMIÃO, EM 2010

Sugestões de Roteiro para a Preparação de Atividades para a Sala de Aula

Disciplina: Matemática

Professor(a):

Segmento: 2º

Tema Gerador: A água era faltando, depois o poço que [o Vereador] colocou a água da gente, nós só vivia nas grotas, nas cacimbas, [o Vereador] viu o sofrimento, mais o [o Prefeito] e resolveu colocar água. Sei que se ajuntaram e fizeram, que aqui era melação. (sic)

Contratema: A água, assim como todos os serviços básicos, é direito de todos os cidadãos e dever do Estado, e não de um determinado político.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Questão geradora da aula/Contexto programático)

Por que, mesmo sendo o saneamento básico uma questão de saúde pública, ele não é efetivado pelo governo?

ESTUDO DA REALIDADE (ER)

Por qual motivo o saneamento básico não contempla todas as cidades brasileiras?

Por que existe a omissão do poder público no abastecimento de água?

Por que a distribuição de água não é realizada pelo órgão competente?

Por que a água está ligada a uma questão política?

Quais os fatores que podemos atribuir à ineficiência da distribuição de água na comunidade?

Por que, mesmo sendo o saneamento básico uma questão de saúde pública, ele não é efetivado pelo governo?

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (OC)



PARTE IV

4ª FASE: Quatro operações/unidade de medidas (a partir de dados levantados sobre o abastecimento de água, como contas e consumo).

5ª FASE: Leitura da conta de água/transformação de unidade de medidas.

6ª FASE: Leitura da conta de água, com transformação de unidade de medida, relacionando m^3 com litros/coleta e organização de dados, tabelas e gráficos.

APLICANDO CONHECIMENTO (AC)

4ª FASE: Em dupla, calcular a diferença entre as contas de água. Calcular o valor de cada m^3 de água consumido. Identificar a unidade de medida expressa na conta.

5ª FASE: Identificar, depois de analisar uma conta de água, a unidade de medida expressa e transformá-la em litros. Calcular o valor de cada m^3 consumido.

6ª FASE: Analisar e relacionar o consumo de água em m^3 com quantidade em litros. Calcular o valor de cada litro de água consumido. Pesquisar e construir um gráfico mostrando a quantidade de água potável disponível no país.

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).

Disciplina: Ciências

Professor(a):

Segmento: 2º

Tema Gerador: A água era faltando, depois o poço que [o Vereador] colocou a água da gente, nós só vivia nas grotas, nas cacimbas, [o Vereador] viu o sofrimento, mais o [o Prefeito] e resolveu colocar água. Sei que se juntaram e fizeram, que aqui era melação. (sic)

Contratema: A água, assim como todos os serviços básicos, é direito de todos os cidadãos e dever do Estado, e não de um determinado político.



OBJETIVOS DA ATIVIDADE

(Questão geradora da aula/Contexto programático)

Por que, mesmo sendo o saneamento básico uma questão de saúde pública, ele não é efetivado pelo governo?

ESTUDO DA REALIDADE (ER)

Por qual motivo o saneamento básico não contempla todas as cidades brasileiras?

Como são feitos o tratamento e a distribuição da água nos bairros de Maceió?

Quais as consequências do consumo de água não potável?

O que é uma água potável? Qual o impacto da água na qualidade de vida das pessoas?

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (OC)

4ª FASE: Qualidade da água (tratamento e distribuição), o uso da água no dia a dia das pessoas, consumo e racionamento da água.

5ª FASE: As doenças derivadas do consumo de água não potável.

Controle da qualidade da água, prevenção e tratamento das doenças decorrentes do uso de água não potável.

6ª FASE: Estados físicos da água, composição química da água, reservas naturais de água potável, teste bacteriológico da água.

APLICANDO CONHECIMENTO (AC)

4ª FASE: Realização de uma experiência com água mineral e água da torneira, para perceber as diferenças de sabores.

5ª FASE: Promover uma discussão sobre a diminuição da disponibilidade de água e sobre causas e consequências do uso de água não potável.

6ª FASE: Pesquisar e construir um gráfico mostrando a quantidade de água disponível no país. Apresentar um vídeo relacionado ao conteúdo e construir um texto.

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).



Sugestões de Planejamento para a Sala de Aula no II Segmento

Disciplinas: MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em dois dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Limite: Trabalho e emprego são necessidades básicas de todo cidadão, e devem ser assegurados pelo poder público.

Superação: Promover geração de emprego e renda não é tarefa exclusiva do poder público, é necessária também uma busca pessoal de qualificação profissional. Há diferenças entre trabalho e emprego. Não há como sobreviver sem trabalho.

Sequências de temas

- Qualificação Profissional (Local)
- Planejamento Familiar (Local)
- Necessidade de Sobrevivência: trabalho e consumo (Local)
- Geração de Emprego e Renda (Micro)
- Direitos do Cidadão (Micro)
- Leis Trabalhistas (Macro)
- Políticas Públicas (Macro)

Estudo da realidade (ER)

- Quais as formas de sobrevivência existentes na comunidade?
- Quais as diferenças entre trabalho formal e informal, as vantagens e desvantagens de cada um deles para o trabalhador?
- À luz da Constituição Federal, quais os direitos do trabalhador brasileiro?
- O que se tem feito para que diminuam os índices de desemprego? Qual a influência da formação pessoal nesse contexto?
- Qual a importância do trabalho nas transformações da sociedade e da natureza?
- Por que a promoção da cidadania no ambiente de trabalho depende de atitudes de respeito a si próprio e à natureza?
- De que forma o trabalho do cientista e a construção do conhecimento





interferem na melhoria da qualidade de vida e no ambiente do trabalho?

- Existe uma relação de interdependência entre trabalho, consumo e natureza?
- Quais são as políticas públicas adotadas no Brasil? O que se tem feito para que diminuam os índices de desemprego?
- Por que o programa Bolsa-Família foi criado?
- Até que ponto esse tipo de programa supre a necessidade de sua clientela?

Organização do conhecimento (OC)

MATEMÁTICA

- Os números no cotidiano: coleta de dados; interpretação de dados numéricos nos meios de informação; relações entre a matemática e o trabalho
- Estimativas
- Tabelas e gráficos
- Sistema numérico e suas operações; sistema de numeração decimal; operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão
- Leitura e operações com números decimais; média aritmética
- Porcentagem, fração, proporção e regra de três
- Orçamento familiar: relação entre despesas e receitas domésticas
- Poder de compra do salário mínimo; renda média per capita
- MMC e MDC

CIÊNCIAS

- Ambiente natural, social e cultural
- Alimentação
- Alimentos e nutrientes
- Vitaminas
- Terra: viver e sobreviver
- Terra: formação e constituição
- Sol, energia e vida
- Fotossíntese: síntese de alimento
- Trabalho e transformação





PARTE IV

- Átomo
- Célula
- Elementos químicos
- Substâncias, misturas e reações químicas

Sugestões de Planos de Aula

Aplicação do Conhecimento (AC): 4ª Fase

- **1º momento**
 - Apresentação da fala.
 - Texto informativo sobre os direitos do trabalhador.
 - Pesquisa de campo sobre as profissões mais comuns na comunidade e a renda relacionada a elas (coleta e interpretação de dados).
- **2º momento**
 - Debate sobre os dados coletados: leitura de números com e sem vírgula, revisão do sistema de numeração decimal.
 - Problemas com subtração, adição com decimais. Com base nas profissões e rendas pesquisadas, aplicar o conceito de receita e despesa (orçamento familiar).
- **3º momento**
 - Texto informativo sobre trabalho formal e informal.
 - Com base na pesquisa de campo realizada, elaborar uma planilha única contendo a relação entre renda diária, semanal e mensal de cada profissão. Explorar as operações de multiplicação e divisão.
- **4º momento**
 - Texto informativo sobre os números do desemprego.
 - Trazer tabelas e gráficos que mostrem a relação entre oferta de empregos e capacitação profissional (análise de dados).
 - Problemas com as quatro operações básicas envolvendo os dados analisados.
- **5º momento:**





- Elaboração de uma planilha de pesquisa sobre o desemprego entre as pessoas da sala.
- Compilação dos dados em tabela.
- Construção do gráfico do resultado da pesquisa.

Aplicação do Conhecimento (AC): 5ª e 6ª Fases

- **1º momento**
- Apresentação da fala.
- Texto informativo sobre os direitos do trabalhador.
- Pesquisa de campo sobre as profissões mais comuns na comunidade e a renda relacionada a elas (coleta e interpretação de dados).
- **2º momento**
- Texto informativo sobre trabalho formal e informal; interpretação dos dados numéricos.
- Debate sobre os dados coletados na comunidade, colocando-os no contexto da formalidade e da informalidade.
- Utilizando o resultado da pesquisa, problematizar os dados, trazendo os conceitos de renda e renda familiar. Operações auxiliares: soma com reserva, subtração com reserva, multiplicação e divisão com números decimais.
- **3º momento**
- Texto informativo sobre o poder de compra do salário mínimo.
- Debate e problematização acerca dos conceitos de receitas, despesas e renda média per capita. Operações auxiliares: operações básicas e médias aritméticas.
- Problemas relacionados ao orçamento familiar: porcentagem dos gastos.
- **4º momento**
- Texto informativo sobre os números do desemprego no Brasil.
- Interpretação e problematização de dados, com porcentagens.
- Pesquisa em sala sobre os números do desemprego, conversão dos resultados em tabela. Operações auxiliares: regra de três, porcentagem, proporção.





PARTE IV

- **5º momento**
- Texto informativo sobre a oferta de vagas e a escassez de profissionais capacitados.
- Debate sobre o papel da formação nos indicativos de desemprego: análise de gráficos e tabelas.
- Elaboração do gráfico do resultado da pesquisa do desemprego entre as pessoas da sala.

• PLANO DE AULA 1, 4ª FASE, CIÊNCIAS

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabalhando pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequências de temas

- Necessidade de sobrevivência: trabalho e consumo
- Direitos do cidadão

Estudo da realidade

- Qual a importância do trabalho nas transformações da sociedade e da natureza?
- Por que a promoção da cidadania no ambiente de trabalho depende de atitudes de respeito a si próprio e à natureza?



**ORIENTAÇÕES
CURRICULARES**

PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

<p>Aula: 1 DT 17/7/13 Problematização (ER)</p> <p>Quais são as necessidades mais básicas do ser humano? Organização do Conhecimento Inter-relação do consumo com o ambiente natural, social e cultural. Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses. Leitura e debate do texto: Comida (música dos Titãs), p. 339.</p>	<p>Aula: 2 DT 29/7/13 Problematização (ER)</p> <p>Quais são as necessidades mais básicas do ser humano? Organização do Conhecimento Inter-relação do consumo com o ambiente natural, social e cultural. Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 339. Socialização das respostas.</p>	<p>Aula: 3 DT 5/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Será que todos precisam das mesmas coisas? Objetivo Compreender a relação que a alimentação tem com o bem-estar físico, e este com o trabalho. Organização do Conhecimento Alimentação. Aplicação do Conhecimento Debate do texto: Alimentação, p. 340.</p>	<p>Aula: 4 DT 12/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Será que todos precisam das mesmas coisas? Objetivo Compreender a relação que a alimentação tem com o bem-estar físico, e este com o trabalho. Organização do Conhecimento Alimentação. Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 341. Correção coletiva.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA, 4ª FASE, CIÊNCIAS

FALA: Limpo mato, mas meu marido a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. (sic)

Sequências de temas

- Necessidade de sobrevivência: trabalho e consumo (Local)
- Direitos do cidadão (Micro)

<p>Aula: 5 DT 12/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Quem come muito está bem alimentado? Por quê? Organização do Conhecimento Alimentos e nutrientes Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses.</p>	<p>Aula: 6 DT 26/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Quem come muito está bem alimentado? Organização do Conhecimento Alimentos e nutrientes Aplicação do Conhecimento Apresentação das pesquisas feitas sobre alimentos e nutrientes Leitura e debate do texto: Alimentos e nutrientes, ps. 341, 342 e 343.</p>	<p>Aula: 7 DT 2/9/13 Problematização (ER)</p> <p>Que tipo de alimentação é adequado às nossas necessidades? Organização do Conhecimento Alimentos e nutrientes Pirâmide alimentar Aplicação do Conhecimento Trabalho: confeccionar em grupo, para apresentação, cartazes sobre o valor nutritivo dos alimentos.</p>	<p>Aula: 8 DT 9/9/13 Problematização (ER)</p> <p>Que tipo de alimentação é adequado às nossas necessidades? Organização do Conhecimento Alimentos e nutrientes Pirâmide Alimentar Aplicação do Conhecimento Conclusão dos trabalhos.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA 1, 4ª FASE, MATEMÁTICA

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequência Didática

- Necessidade de sobrevivência: trabalho e consumo
- Estudo da realidade:
- Existe uma relação de interdependência entre trabalho, consumo e natureza?





PARTE IV

<p>Aula: 1 DT 18/7/13 Problematização (ER)</p> <p>Qual o impacto dos eletrodomésticos no orçamento familiar? Organização do Conhecimento Orçamento familiar Gráficos e tabelas Porcentagem e fração Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses. Análise das tabelas e gráficos, ps. 156 e 157.</p>	<p>Aula: 2 DT 25/7/13 Problematização (ER)</p> <p>Qual o impacto dos eletrodomésticos no orçamento familiar? Organização do Conhecimento Orçamento familiar Gráficos e tabelas Porcentagem e fração Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 156 e 157. Socialização das respostas.</p>	<p>Aula: 3 DT 1º/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Qual a origem dos dados que observamos, diariamente, nos meios de comunicação sobre temas como emprego e escolaridade da população, entre outros? Organização do Conhecimento Os números no nosso cotidiano Pesquisa de opinião Tabelas Aplicação do Conhecimento Debate e registro sobre a pesquisa de opinião. Aplicação de uma pesquisa na turma sobre emprego e desemprego x sexo.</p>	<p>Aula: 4 DT 8/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Qual a origem dos dados que observamos, diariamente, nos meios de comunicação sobre temas como emprego e escolaridade da população, entre outros? Organização do Conhecimento Os números no nosso cotidiano Pesquisa de opinião Tabelas Aplicação do Conhecimento Roteiro para aplicação da entrevista na comunidade. Como fazer?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA 2, 4ª FASE, MATEMÁTICA

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequência Didática

- Direitos do cidadão (Micro)
- Leis trabalhistas (Macro)
- Qualificação profissional (Local)





PARTE IV

<p>Aula: 5 DT 15/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Quais critérios podemos utilizar para agrupar os dados coletados na pesquisa? Organização do Conhecimento Pesquisa de opinião Tabelas Aplicação do Conhecimento Fazer a compilação dos dados em grupos separando-os por área de interesse, e formar uma tabela única da pesquisa. Debate sobre as dificuldades encontradas.</p>	<p>Aula: 6 DT 22/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Quais critérios podemos utilizar para agrupar os dados coletados na pesquisa? Organização do Conhecimento Pesquisa de opinião Tabelas Aplicação do Conhecimento Continuação da compilação dos dados. Verificar informações contraditórias obtidas na análise da pesquisa. Revisão.</p>	<p>Aula: 7 DT 29/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Quais critérios podemos utilizar para agrupar os dados coletados na pesquisa? Organização do Conhecimento Pesquisa de opinião Tabelas Aplicação do Conhecimento Em um cartaz, separar as informações obtidas, relacionando-as com temas como escolaridade, emprego e desemprego etc.</p>	<p>Aula: 8 DT 5/9/13 Problematização (ER)</p> <p>O que a comunidade entende por trabalho? Organização do Conhecimento: Divisão Fração Como transformar os dados em porcentagens Aplicação do Conhecimento Debate sobre os resultados da pesquisa. Atividade, p. 143 e 144.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA, 5ª FASE, CIÊNCIAS

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequências de temas

- Necessidade de sobrevivência: trabalho e consumo
- Economia solidária

Estudo da realidade

- Qual a importância do trabalho nas transformações da sociedade e da natureza?
- Por que a promoção da cidadania no ambiente de trabalho depende de atitudes de respeito a si próprio e à natureza?
- Existe uma relação de interdependência entre trabalho, consumo e natureza?



PARTE IV

<p>Aula: 1 DT 23/7/13 Problematização (ER)</p> <p>A continuidade da vida depende das nossas atitudes? Por quê? Objetivo Compreender as relações entre trabalho, consumo e natureza, percebendo que nossa sobrevivência depende de atitudes de respeito aos recursos naturais. Organização do Conhecimento Terra: Viver e sobreviver Aplicação do Conhecimento Leitura e debate do texto: Terra: Viver e sobreviver (xerocado).</p>	<p>Aula: 2 DT 30/7/13 Problematização (ER)</p> <p>A continuidade da vida depende das nossas atitudes? Por quê? Objetivo Compreender as relações entre trabalho, consumo e natureza, percebendo que nossa sobrevivência depende de atitudes de respeito aos recursos naturais. Organização do Conhecimento Terra: Viver e sobreviver Aplicação do Conhecimento Atividade relacionada. Socialização das respostas.</p>	<p>Aula: 3 DT 6/8/13 Problematização (ER)</p> <p>De quais recursos naturais depende nossa existência? Objetivo Perceber a relação entre os recursos naturais, sua utilização por meio do trabalho e nossa interdependência desses recursos. Organização do Conhecimento Sol – energia – vida Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses. Leitura e debate do texto: Luz do Sol (Caetano Veloso), p. 326.</p>	<p>Aula: 4 DT 13/8/13 Problematização (ER)</p> <p>De quais recursos naturais depende nossa existência? Objetivo: Perceber a relação entre os recursos naturais, sua utilização por meio do trabalho e nossa interdependência desses recursos. Organização do Conhecimento Sol – energia – vida Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 326, e socialização das respostas</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA, 5ª FASE, MATEMÁTICA

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. É trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência.

No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequências de temas

- Qualificação profissional (Local)
- Direitos do cidadão (Micro)
- Leis trabalhistas (Macro)





PARTE IV

<p>Aula: 5 DT 26/8/13 Problematização (ER)</p> <p>Como é calculada a taxa do desemprego no Brasil? Organização do Conhecimento Fração e porcentagem Regra de três Aplicação do Conhecimento Aplicação das metodologias apresentadas para calcular a taxa de desemprego na sala, em porcentagem.</p>	<p>Aula: 6 DT 2/9/13 Problematização (ER)</p> <p>Você percebe alguma desvantagem no mercado de trabalho por ser mulher? Organização do Conhecimento Regra de três Porcentagem Gráficos Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses. Leitura do texto: Mulheres em Desvantagem (xerocado). Atividade: representação gráfica dos percentuais apresentados e problemas com porcentagem.</p>	<p>Aula: 7 DT 9/9/13 Problematização (ER)</p> <p>Você percebe alguma desvantagem no mercado de trabalho por ser mulher? Organização do Conhecimento Frações redutíveis e irredutíveis Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 140 e 141.</p>	<p>Aula: 8 DT 30/9/13 Problematização (ER)</p> <p>Você percebe alguma desvantagem no mercado de trabalho por ser mulher? Organização do Conhecimento Frações redutíveis e irredutíveis Aplicação do Conhecimento Atividade, p. 140 e 141: correção coletiva da atividade.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





PLANO DE AULA, 6ª FASE, CIÊNCIAS

Fala: Limpo mato mais meu marido, a rente vive assim, é ruim, mas a gente come assim. E trabalho até pra lavar roupa, mas tem que ter referência. No mato, eu ganho mais, a rente ganha 30, 40 reais em 2 dias, no quintal do povo. E tô trabaiano pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequência de temas

- Necessidade de sobrevivência: trabalho e consumo
- Direitos do cidadão
- Leis trabalhistas

Estudo da realidade

- Existe uma relação de interdependência entre trabalho, consumo e natureza?
- Qual a importância do trabalho nas transformações da sociedade e da natureza?
- De que forma o trabalho do cientista e a construção do conhecimento interferem na melhoria da qualidade de vida e no ambiente do trabalho?



PARTE IV

<p>Aula: 1 DT 11/7/13 Problematização (ER)</p> <p>“A luz se fez”: o que vem a sua mente ao ler essa frase? Há alguma semelhança entre um homem e uma janela? Objetivo Compreender que todas as coisas foram feitas, que o homem transforma a matéria em benefício próprio, e que existe uma relação entre tudo o que existe. Organização do Conhecimento Átomo Célula: o átomo humano Aplicação do Conhecimento Levantamento de hipóteses. Leitura e debate sobre o texto: Desvendando o Tema, p. 382.</p>	<p>Aula: 2 DT 17/7/13 Problematização (ER)</p> <p>“A curiosidade é mais importante que o conhecimento” (Albert Einstein): você concorda com essa frase? Objetivo Retomar o conceito de átomo, e perceber o cientista como profissional e a filosofia como a base do desenvolvimento das ciências. Organização do Conhecimento Átomo Elementos químicos</p> <p>Aplicação do Conhecimento Leitura e debate sobre os textos: Átomo, p. 382, e Elementos Químicos, p. 383 Atividade relacionada, p. 383 e 384.</p>	<p>Aula: 3 DT 25/7/13 Problematização (ER)</p> <p>“A curiosidade é mais importante que o conhecimento” (Albert Einstein): você concorda com essa frase? Objetivo Retomar o conceito de átomo, e perceber o cientista como profissional e a filosofia como a base do desenvolvimento das ciências. Organização do Conhecimento Átomo Elementos químicos Aplicação do Conhecimento Atividade relacionada – correção coletiva.</p>	<p>Aula: 4 DT 1º/8/13 Problematização (ER)</p> <p>“Todos nós somos, literalmente, um punhado de poeira estelar” (William Foller): Você concorda com essa frase? Objetivo Compreender que a formação da Terra, das estrelas e de nosso corpo tem elementos químicos comuns. Organização do Conhecimento A Terra – formação e constituição Elementos químicos da crosta terrestre Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses Leitura do texto: A Terra: formação e constituição, p. 385 e 386.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2010).





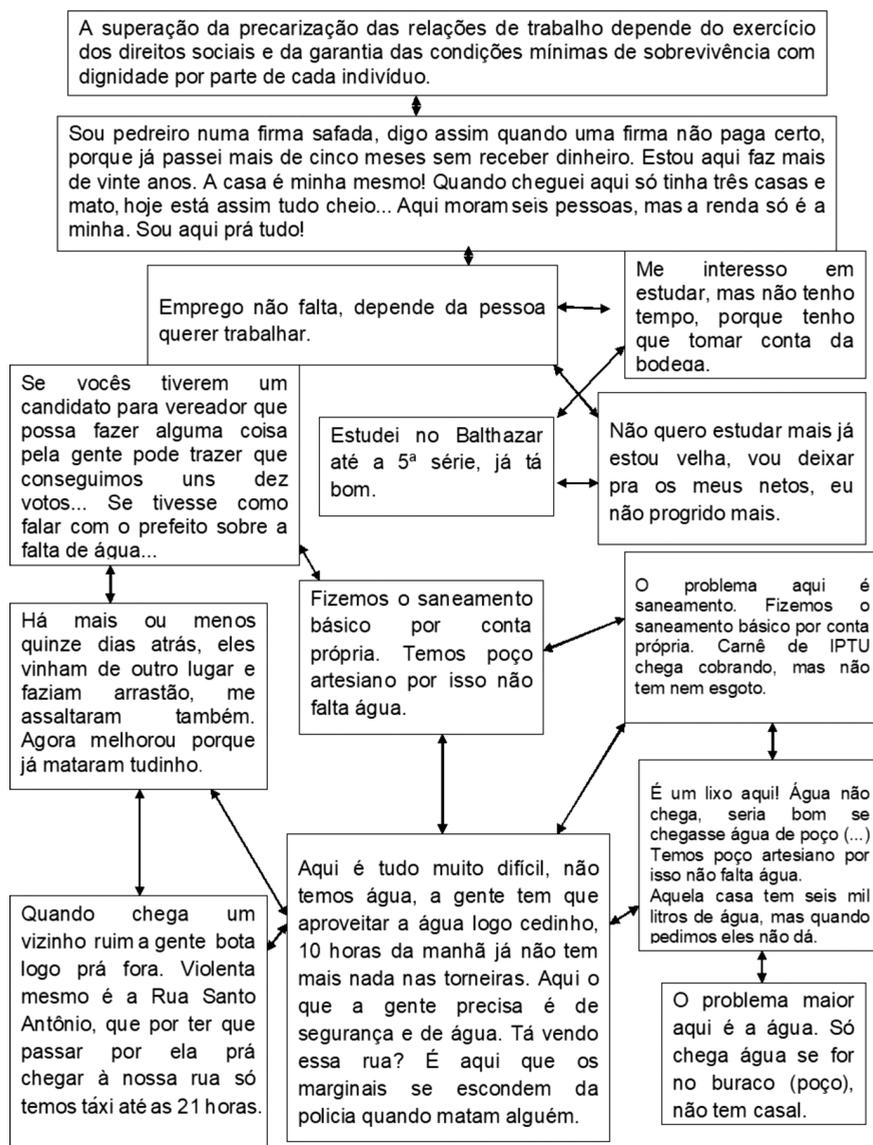
PLANO DE AULA, 6ª FASE, MATEMÁTICA

Fala: E tô trabiando pra fazer o bolsa família. (sic)

Sequências de temas

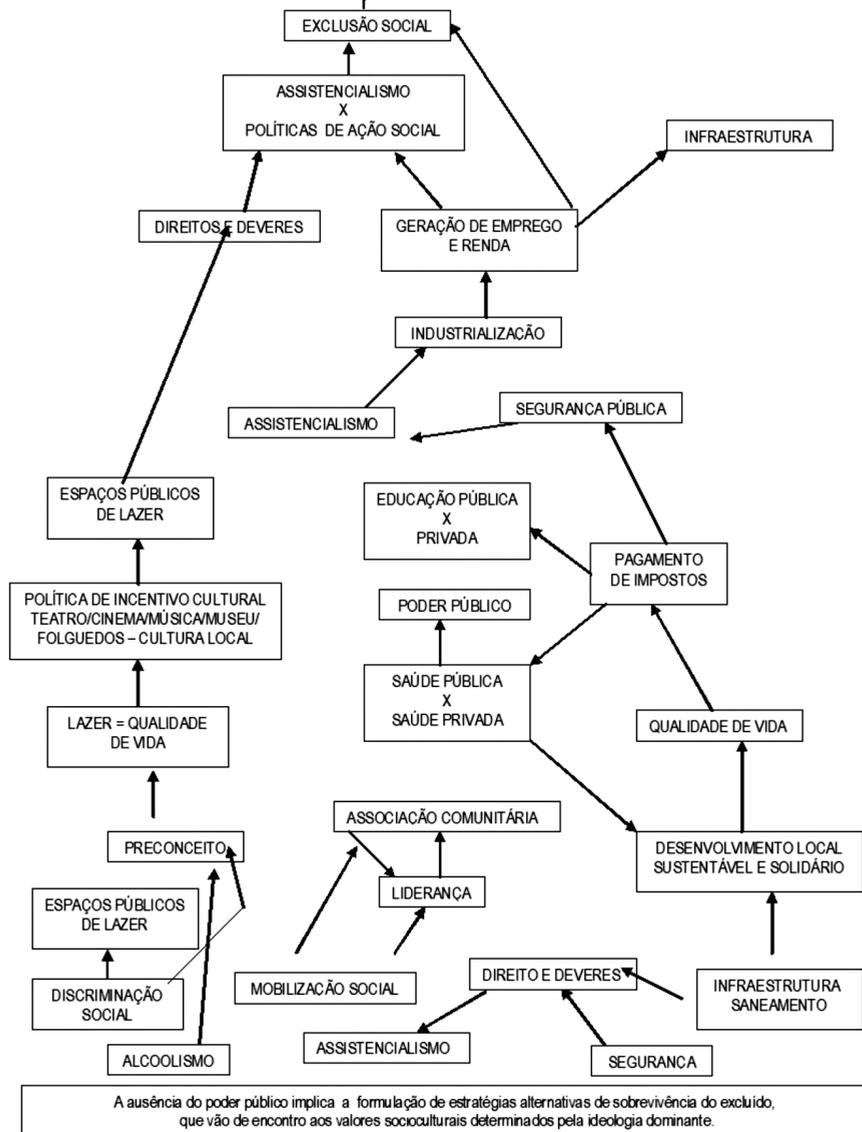
- Políticas públicas (Macro)
- Qualificação profissional
- Geração de emprego e renda

<p>Aula: 5 DT 13/8/13 Problematização (ER) Como se preparar para competir no mercado de trabalho? Organização do Conhecimento Perfil do trabalhador da construção civil Porcentagem Tabelas e Gráficos Aplicação do Conhecimento Leitura do texto: Perfil do trabalhador na construção civil, p. 98. Análise dos gráficos, p. 99 e 100. Trabalho em grupo: cada grupo analisa um dos gráficos e dá o parecer.</p>	<p>Aula: 6 DT 16/8/13 Problematização (ER) Como se preparar para competir no mercado de trabalho? Organização do Conhecimento Perfil do trabalhador da construção civil Porcentagem Tabelas e Gráficos Aplicação do Conhecimento Confeção dos trabalhos para apresentação. Trabalho em grupo: cada grupo analisa um dos gráficos e dá o parecer.</p>	<p>Aula: 7 DT 20/8/13 Problematização (ER) Como se preparar para competir no mercado de trabalho? Organização do Conhecimento Perfil do trabalhador da construção civil Porcentagem Tabelas e Gráficos Aplicação do Conhecimento Apresentações dos trabalhos.</p>	<p>Aula: 8 DT 23/8/13 Problematização (ER) O que é um profissional assalariado? Organização do Conhecimento Fração Equação do 1º grau Aplicação do Conhecimento Levantamento e registro de hipóteses. Debate. Atividade, p.117.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



PARTE IV

"Antigamente era mais dificultoso, mas o banditismo aumentou. Hoje aqui não é um bairro tranqüilo em questão de segurança. [...] A segurança aqui é muito dificultoso. Se precisar a Rádio Patrulha não vem, vem uma hora depois. Aqui merecia [...] aqui é a área mais perigosa que tem, existe o Carminha [...] Eu penso assim que se pudesse botar um PM-Box seria até melhor, é questão de segurança é que ta hoje antes tava melhor."
 "Eu moro aqui há 18 anos, a violência aqui tá terrível (...) aquele povo da lagoa mundiuçou tudo."



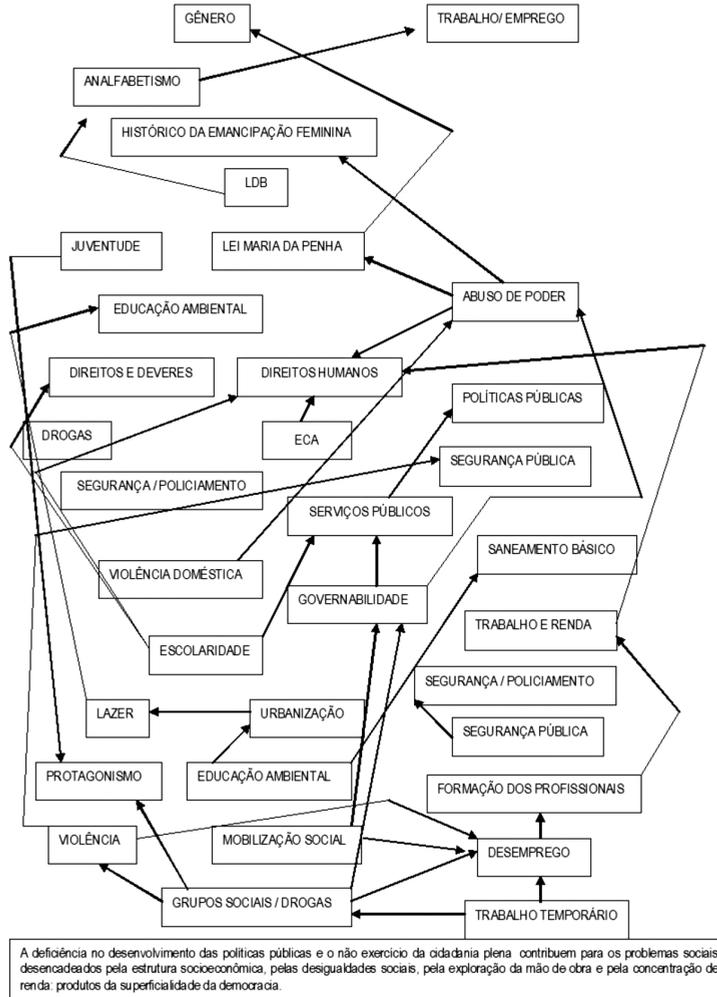
Fonte: Escola Municipal dr. Balthazar de Mendonça, 2010.



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSÉ CARRASCOSA

Figura 8 – Construção da rede temática – Escola Maria José Carrascosa

TEMA: "Rapaz, eu não vejo pegando ninguém pra trabalho. Tem Igreja, vendas, tem um postinho, ele é pra toda comunidade, tem falhas, os grandes têm, imagine esse, mas sempre tem atendimento. Tem os correios [são muitos carroceiros, pedreiros, serventes de pedreiros, muito pouco que tem emprego]. [Não aprendi [a ler] porque fui muito safadoso, porque eu não procurei estudar.] A proposta daqui [em relação às mudanças na comunidade] é que o camarada quer que a gente saia, alugue uma casa de R\$ 200,00 e mande a gente pra onde quiser. Não, é melhor assinar porque senão ele passa por cima com a catrafilha. Eu, de ver subir [a comunidade] vai descer, vai pra dentro da lama. [Vícios, crime, esse é que afeta a população]. A gente não pode ter lazer bom aqui porque passa nego aqui armado e o camarada quer entrar na festinha e diz: quero comer, quero beber, e agora não bole não, isso é de dia, de noite, é que não tem nada mesmo."



Fonte: Escola Municipal Professora Maria José Carrascosa, 2010.

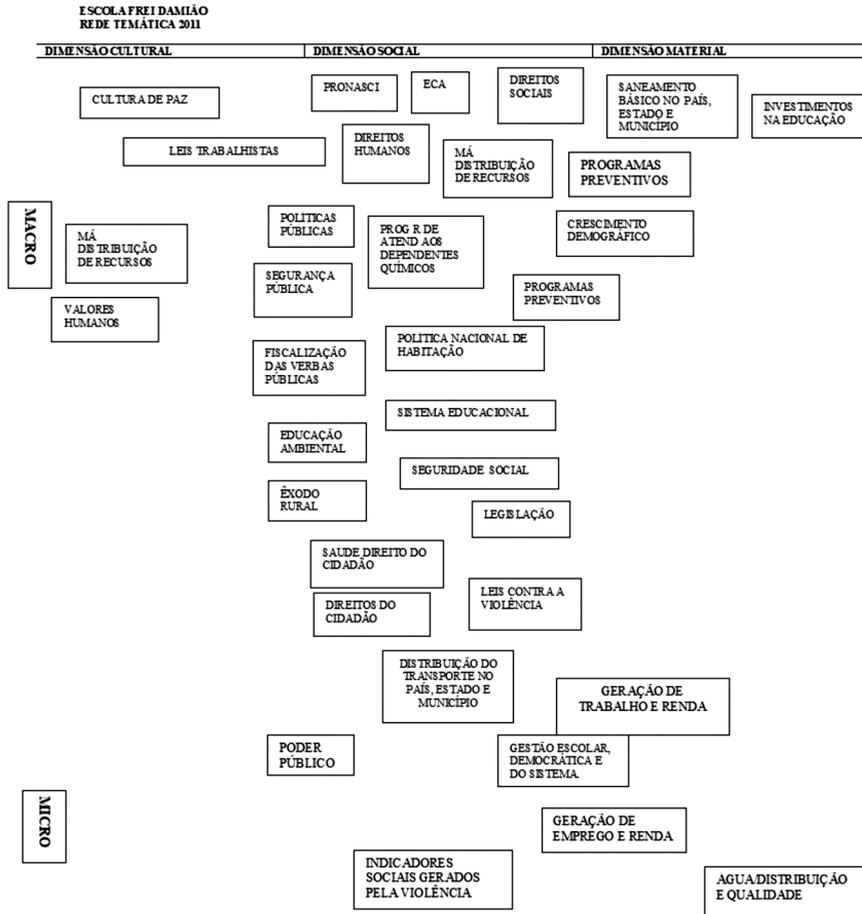




PARTE IV

ESCOLA MUNICIPAL FREI DAMIÃO

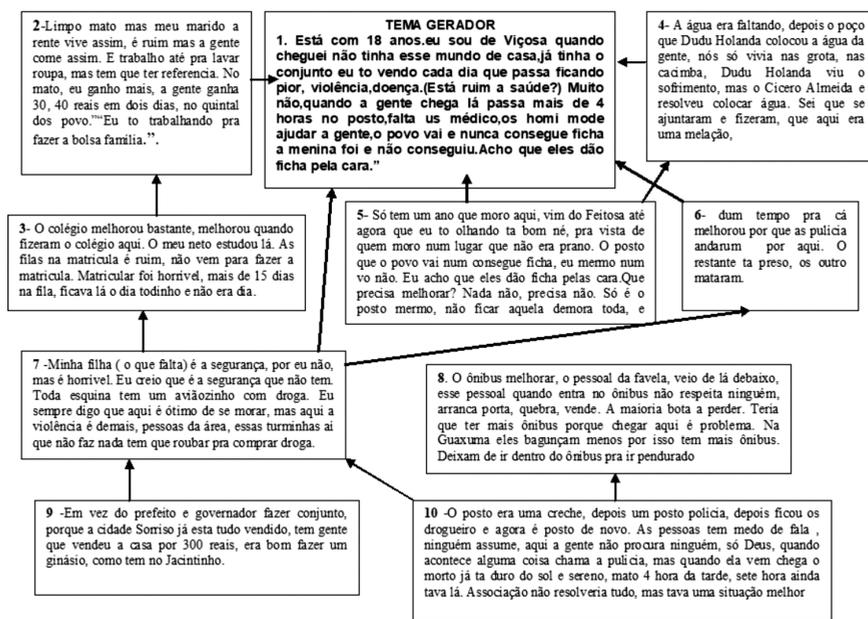
Figura 9 – Construção da rede temática Escola Frei Damião



ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)



CONTRATEMA
 "A falta de infraestrutura na comunidade e o aumento da população contribui para que as necessidades básicas de que os cidadãos têm direito como: saúde, educação, segurança, transporte, emprego sejam precárias. Para tanto faz-se necessário um investimento maior nas políticas públicas que atenda à demanda da comunidade."



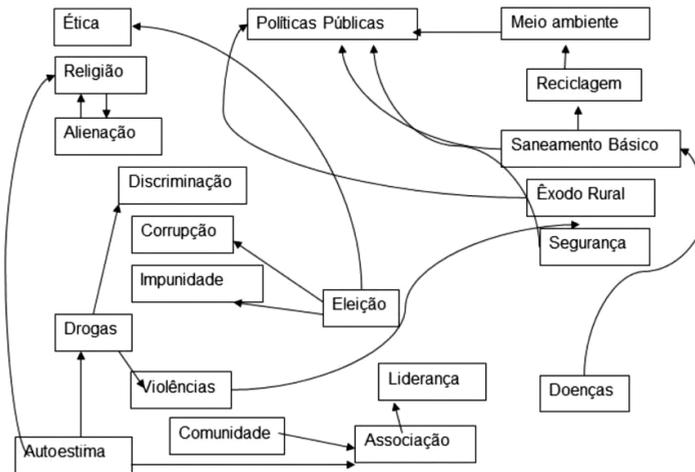
Fonte: Escola Municipal Frei Damião, 2010.



ESCOLA MUNICIPAL DRA. NISE DA SILVEIRA

Figura 10 – Construção da rede temática – Escola Dra. Nise da Silveira

CONTRATEMA: A mobilização social desencadeia a existência de associações de bairros e outros movimentos, contribui para intervenção nos nossos espaços de vivências.



TEMAGERADOR: o dia a dia acho é bom. A polícia tem medo de descer. É uma grota esquecida. Se tivesse uma lei que a polícia descesse aqui de vez em quando, resolveria. Não tem líder comunitário. Quando você precisa de alguma coisa, faz só.





ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

TEMA GERADOR: O dia a dia acho é bom. Apolícia tem medo de descer. É uma grota esquecida. Se tivesse uma lei que a polícia descesse aqui de vez em quando, resolveria. Não tem líder comunitário. Quando você precisa de alguma coisa, faz só.

Sou contra eleição em Maceió, só aparecem aqui em época de eleição, aqui ninguém faz nada, lugar de rico tem tudo, gente de grota não tem valor, só tem na época de eleição. Vou até rasgar meu título. Vou tocar fogo em tudo.

O que melhorou pra mim tá tudo do mesmo jeito, não melhorou nem piorou nada. Aqui é mais calmo do que lá na frente. Porque ali tem um cabrinha fumando, não respeita ninguém nem os meninos. Na minha opinião, é a polícia vim mais aqui. Quando alguém liga pela manhã quando eles estão aqui. Quando é maconha, a polícia nem liga, só quando foge alguém do presídio.
O riacho aqui transborda.

Moro há 16 anos. Menino, tá no mesmo jeito. quando cheguei já tinha morador. Eu sou do interior, da usina Bititinga, Messias. Aqui o dia a dia é sossegado. O bairrozinho que a gente mora não tem violência. Aqui não tem negócio de comunidade, é cada um por si. Tem grota, sim, que tem uma pessoa...um líder. Pra juntar o pessoal de mês em mês. Eu acho que ajudava bastante....As vezes as pessoa ta precisando de alguma coisa e não tem ninguém pra dá uma força.

Só esse esgoto, isso não tem fim. Quando cheguei aqui era só um fiozinho hoje está assim. É muito horrível. As pessoas colocam lixo aqui. Joga coco. Eu não gosto de mundição. Eu to cansada daqui. Joga galinha. Joga cachorro morto. Eu ainda creio que uma autoridade vai ver isso e vai aceitar por que Deus tá vendo.

Fonte: Escola Municipal Dra. Nise da Silveira, 2010.



Duas outras experiências bem-sucedidas da metodologia de compartilhamento dos saberes

Escola Corinto Campelo da Paz

“Eu fiz um trabalho no ano passado com a turma em que a minha mãe foi alfabetizada. Eu peguei a turma no I Segmento e dei sequência na II fase. Eu lancei o desafio de trabalhar sequências didáticas, com as Olimpíadas de Língua Portuguesa, destinadas aos alunos das escolas públicas. Eu não estava visando ao concurso de redação, mas aos aprimoramentos do texto. Eu vi que aquele material podia ser bem aplicado na Ejaí.

Comecei primeiramente com as músicas que traziam emoções para eles: os mais jovens traziam músicas de malhação, dos Titãs etc., e os mais idosos traziam músicas mais distantes. A sensibilidade aflorada, ela desencadeia oralidade. Deu para casar os dois estilos e trabalhar e estimular a interação na sala de aula. Eu vi que a partir dessas músicas dava também para trabalhar o gênero poema.

trazia um pouco de cada aluno. Mas eu queria mais.



Fui trazendo para eles poemas bem reflexivos, como “O bicho” de Manoel Bandeira e a biografia de Cora Coralina, para conhecer também a história de vida dos autores. Trouxe também o texto de um próprio aluno de Alagoas que foi selecionado na Olimpíada. Eles se reconheceram no texto. A gente trabalhava os textos de forma contextualizada. Quando foi trabalhado “O bicho” de Manoel Bandeira, a gente refletiu sobre a questão social do próprio bairro, da própria comunidade, vendo como era feita a coleta de lixo. A aula não estava limitada à língua portuguesa: estava inserida a matemática (por exemplo, quantas toneladas de lixo eram produzidas por dia no bairro), o estudo da questão social etc. Sendo que na I fase é um professor para todas as disciplinas, o trabalho foi feito de forma contextualizada. Tudo foi planejado a partir das vivências deles, do que eles já traziam em si. Porque os estudantes estão compartilhando os seus saberes como os professores. Partindo desses textos, eu vi que os alunos na II fase já estavam lendo, mas tinham dificuldade na pontuação: quando eles trabalhavam as músicas e os poemas, eles descobriam a pontuação, a entonação, as rimas etc. Nada ficava dissociado. O que achei difícil foi o momento de passar pela escrita. Eu passei para eles a informação de que eles podiam ser autores das suas próprias histórias: como o tema da Olimpíada era o lugar vivo, eu pedi para eles fazerem entrevistas na comunidade, para descobrir como ela era antigamente, hoje e a perspectiva deles no futuro. Começamos a criar em sala de aula aquele poema coletivo: geramos uma discussão sobre a comunidade, fazendo críticas, interagindo. Não foi um poema maravilhoso, mas foi carregado de emoções, porque trazia um pouco de cada aluno. Mas eu queria mais.



Eu queria a produção individual, mas os alunos estavam com medo de não serem capazes de produzir textos. Eu disse que eles eram capazes, sim. E produzimos textos maravilhosos: uns dos textos estavam mais próximos do poema; outros, mais próximos do cordel. E isso dava a oportunidade da descoberta de mais gêneros literários. Fizemos também aulas de campo, porque muitas vezes eles conhecem apenas o bairro deles. Foi isso que pude perceber. Fomos ao aeroporto com transporte próprio, investigamos quem foi Santos Dumont, fomos à livraria do aeroporto, eu pedi para eles trazerem em sala de aula os títulos dos livros que chamaram a atenção deles... Foi muito bacana. Fomos também para o centro da cidade, para o Palácio do Governo, para o Memorial da República. Que lugar é esse onde você vive? Chegamos, finalmente, na produção individual. Os textos apresentavam muitos erros ortográficos, de pontuação, mas a partir do momento que as aulas iam acontecendo eles já iam fazer essa descoberta. Um aluno me perguntou por que ele escrevia a letra ‘i’ e eu escrevia ‘e’ e lia ‘i’. Foi uma descoberta a partir de um olhar crítico. Não foi alcançado o [total de] 100%, mas esse trabalho foi bem relevante e significativo. Isso foi desenvolvido num bimestre, porque você faz a inscrição da Olimpíada em abril e trabalha até agosto para o envio desses textos. Eu quis expandir a experiência para toda a escola e fizemos um sarau na escola, em que os alunos apresentaram os seus textos. Naquela semana, do sarau, chegou um circo bem humilde no bairro e conseguimos levar a turma, e o aluno que foi escolhido na escola foi lá e declamou o seu texto espontaneamente. Foi o melhor presente que eu pude receber: o meu aluno, que até aquele momento travava, se apresentou e foi aplaudido. O professor tem que dar essa confiança, é parte do trabalho dele. O maior ganho desse trabalho foi esse resultado. Esse aluno chegou até a seleção regional. Mas, para mim o maior ganho não foram todos esses degraus, porque não pude levar todos que fizeram o mesmo trabalho” (Professora Jaeira Maria da Silva)⁷⁵.

75 Entrevista. Escola Corinto Campelo da Paz, dia 18 de setembro de 2017.

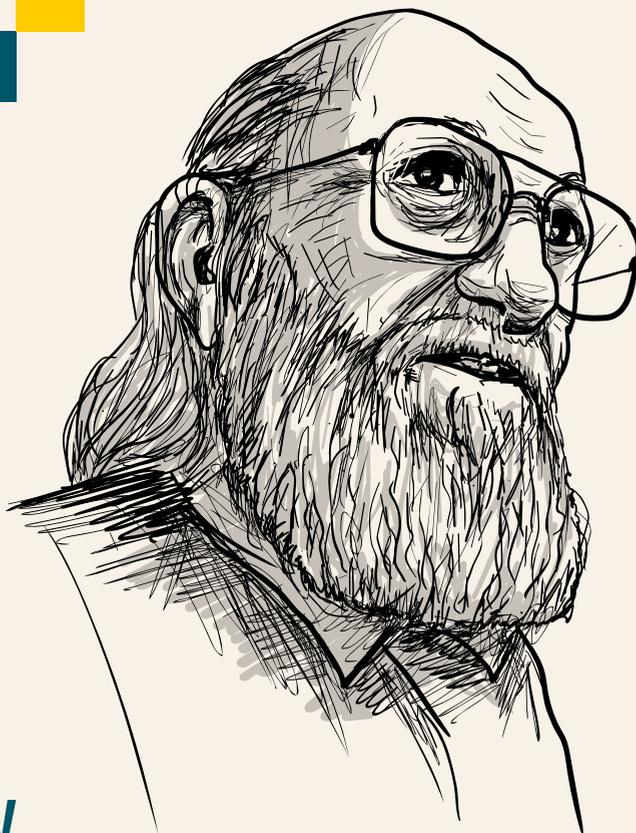




Escola Dom Helder Câmara

“Temos o projeto ‘Faça você mesmo’: aulas diferenciadas, com oficinas, aos sábados, no turno da tarde. Colocamos dez aulas. Temos aulas maravilhosas. O conteúdo a gente trabalha durante a semana. No sábado, fazemos as oficinas. Fizemos a oficina de biscoitos: trabalhamos matemática, empreendedorismo, arte (como fazer uma embalagem bonita)... Todos os estudantes, homens e mulheres, vêm fazer a oficina. Depois, decidimos fazer outra oficina com a Sivirina, que trabalha aqui como faz-tudo, ela resolve tudo: conserta torneiras, troca luzes etc. Então, baseada na experiência da Sivirina, pensamos numa oficina de hidráulica e elétrica. Vamos ter oficinas de pão, doces e salgados, hidráulica e elétrica etc.” (Professora e Diretora Quitéria Justino de Souza)⁷⁶.

⁷⁶ Entrevista. Escola Dom Helder Câmara, dia 15 de setembro de 2017.



PARTE V

A FORMAÇÃO PERMANENTE E A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA



O PAPEL DO PROFESSOR E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

“Eu não sou professor por vocação, mas por convicção. Eu tenho a convicção de que estou numa luta implacável. Tornei-me professor na sala de aula. Encontrei Paulo Freire na educação e topei.”

Professor Sergio⁷⁷

O processo de formação dos/as professores/as deve pautar-se na relação dialética entre reflexão-ação-reflexão. Além disso, esse processo deve ser permanente, pois, como diz Paulo Freire, somos seres inacabados, com necessidade de estar constantemente em formação.

A formação permanente dos docentes da educação é indispensável à reflexão crítica sobre os condicionamentos que o ambiente cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. O contexto formador não pode, jamais, transformar-se num espaço de puro fazer, mas deve ser um espaço em que realizamos momentos de ação-reflexão-ação. Ele é o meio do *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (FREIRE, 1994). Fundamentada na dialeticidade entre a prática e a teoria, ele aponta que:

A formação permanente autêntica – é a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 1994, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que o processo de aprendizagem-ensino é sempre contínuo, assim a formação permanente desempenha

⁷⁷ Entrevista. Escola Dom Helder Câmara, 15 de setembro de 2017.





PARTE V

função primordial no fazer pedagógico do/a educador/a da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), aproximando cada vez mais sua prática à realidade dos/as educandos/as.

É um tipo de trabalho em que você precisa estudar antes, durante e depois. Às vezes você precisa produzir o material didático que você vai utilizar [...] Você precisa pelo menos trazer algumas questões que possam problematizar para eles e que eles possam crescer nesse sentido. Porque eles têm saberes, mas é nosso dever discutir os conhecimentos formais da escola. Eu considero esse um desafio: de estudar constantemente e de colocar nessa condição de poder trazer contribuições para a formação do aluno (Professora Elizabete Duarte)⁷⁸.

Dessa forma, é objetivo da formação permanente qualificar o trabalho docente, contribuindo para se repensar no papel do professor e da escola dentro de uma sociedade em constante transformação. Esse trabalho, conseqüentemente, deve estar refletido na prática pedagógica da sala de aula.

O maior desafio é que os estudantes chegam cansados, depois de um dia bem exaustivo, buscando uma motivação na sala de aula. Então, eu tenho que estar sempre buscando algo que de certa forma desperte o interesse deles. Porque senão eles ficam desinteressados. O desafio é não deixar a minha aula se tornar rotina (Professora Jaeira Maria da Silva)⁷⁹.

A formação permanente propõe, em diferentes instâncias, um ideal de mudança num sentido macro, como destaca Freire (1997, p. 88):

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental **mudar é difícil, mas é possível**, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.

A formação de professores/as, numa sociedade tão desigual como a brasileira, requer pensar sobre a formação política desses profissionais. E esta formação faz com que o professor conjugue uma eficiente prática

⁷⁸ Entrevista. Instituto Federal de Alagoas (Ifal), 19 de setembro de 2017.

⁷⁹ Entrevista. Escola Corinto Campelo da Paz, 18 de setembro de 2017.





pedagógica com uma ação política de igual qualidade. Este entendimento ocorre, segundo Silva (1991, p. 9):

[...] através de uma concepção dialética da educação inserida no processo de luta de classes e da transformação revolucionária da sociedade. Seu significado político, em conflito com suas tarefas pedagógicas, e o compromisso com a escola pública popular passaram a polarizar a compreensão da educação e a condicionar a análise da função e formação do educador.

Numa perspectiva de unidade entre teoria e prática, no verdadeiro sentido da práxis, a formação do professor precisa ser repensada com a teoria, sendo, constantemente, revigorada pela prática, e esta última sendo sempre “o ponto de partida e o ponto de chegada” (CANDAU; LELIS, 1996, p. 59). Atualmente, é comum ouvirmos falar em *práxis* como um aspecto central do processo de formação dos educadores. Mas, deve-se ter a compreensão do significado desse termo, no qual a teoria não se sobrepõe à prática, nem esta se restringe a uma mera aplicação da teoria: na verdadeira práxis, a relação entre ambas torna-se indissolúvel, sem nenhum antagonismo.

Além disso, numa sociedade tão desigual como a brasileira, a formação de professores/as requer formação política, pois há necessidade de unir o papel de educador/a ao papel de cidadão/ã. É exatamente a formação política que torna o professor capaz de conjugar uma eficiente prática pedagógica com uma ação política de igual qualidade. E, somados ao seu compromisso com a escola pública popular, os significados políticos – em conflito com suas tarefas pedagógicas –, passam a polarizar a compreensão da educação, e a condicionar a análise de sua função e de sua formação.

Os problemas enfrentados por quem pensa na formação do professor não se restringem, assim, as questões meramente instrumentais envolvem, também, questões amplas e complexas, incertezas, conflitos de valores. Quem se dedica a esse pensamento deve refletir, inclusive, sobre como se desenvolve a práxis docente, e observar como se estabelecem as relações entre ela e os diferentes saberes constituídos, pois “a atividade docente é práxis” (PIMENTA, 1995).





PARTE V

Dentre os educadores brasileiros, Freire foi o mais enfático na colocação da práxis como verdadeiro sentido da transformação do homem, da educação e da sociedade. É um eixo central da pedagogia freireana a crítica à ação sem reflexão, que se converte em mero ativismo e sacrifica o diálogo (FREIRE, 1982).

Em toda sua trajetória, Freire sempre destacou o papel da práxis no processo de transformação da realidade. Ao defender uma educação que desenvolva nos educandos uma postura ativa e coparticipante diante do conhecimento, ele vê na práxis o elemento decisivo para a mudança: “Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (FREIRE, 1985, p. 80).

Desse modo, a Cgejai continuará investindo no processo de formação permanente de professores, coordenadores e gestores, com a intenção de implantar e implementar as orientações curriculares nas escolas municipais, subsidiando-as no processo de “ensino-aprendizagem”.

O fortalecimento desse processo a partir da formação permanente dos profissionais é um pressuposto necessário para a obtenção do êxito das ações. Nesse sentido, a Cgejai deve manter forte articulação com as demais coordenações da Semed e com as equipes gestoras das escolas, evidenciando a importância da intersetorialidade e o comprometimento coletivo de todos os envolvidos em prol da formação dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes da Ejai.

A Cgejai tem como objetivo geral no seu plano de trabalho a implantação e/ou implementação do currículo crítico, via rede temática, nas escolas de Ejai da rede municipal de educação de Maceió. E como objetivos específicos: fortalecer a prática docente, com foco no currículo crítico que possibilita uma educação dialógica, emancipatória e libertadora, favorecendo a aprendizagem dos estudantes da Ejai; constituir a escola como espaço privilegiado de formação; estabelecer um diálogo permanente com gestores/as, coordenadores/as, professores/as e estudantes da Ejai, no sentido de qualificar o processo pedagógico; refletir, coletivamente, sobre o trabalho pedagógico na perspectiva do currículo crítico; desenvolver práticas pedagógicas emancipadoras, visando formar sujeitos críticos e participativos; e incentivar a





sistematização e a socialização de experiências vivenciadas nas escolas.

PLANO DE FORMAÇÃO I

FORMAÇÃO DOS/AS COORDENADORES/AS

TEMÁTICA	Reorientação Curricular via Rede Temática
PÚBLICO	Coordenadores/as da Cejai
OBJETIVO	Refletir a implantação e/ou implementação do currículo crítico via rede temática nas escolas da rede.
TEMÁTICAS/ SUBTEMÁTICAS	Conceitos políticos, epistemológicos e pedagógicos de uma educação popular, crítica e freireana. Currículo crítico: concepção e análise de práticas. Rede temática: concepção e etapas. Avaliação emancipatória: concepção, instrumentos e critérios de aprendizagens na Ejai nos anos iniciais e finais. Base conceitual e aprofundamento teórico nas áreas de conhecimento.
METODOLOGIA	Estudos individuais e coletivos sobre os conceitos epistemológicos que nortearam as orientações curriculares da Ejai. Análise das práticas dos coordenadores/as e professores/as desenvolvidas nas escolas. Sistematização das experiências implantadas nas escolas por meio de produção de portfólios, cadernos de registros e artigos. Estudo, construção e análise das etapas da rede temática pelas escolas. Análise das práticas dos professores/as, por área de conhecimento, desenvolvidas nas escolas. Definição e validação de critérios de aprendizagens na Ejai com coordenadores/as e professores/as.
CARGA HORÁRIA	60h



PLANO DE FORMAÇÃO II

FORMAÇÃO PROFESSORES/AS (anos iniciais e finais)

TEMÁTICA	Currículo Crítico, base para um trabalho de Reorientação Curricular via Rede Temática (anos iniciais e finais).
PÚBLICO	Professores/as dos anos iniciais e finais da Ejai.
OBJETIVO	Aprofundar os conhecimentos teórico-práticos para desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no currículo crítico.
TEMÁTICAS / SUBTEMÁTICAS	Concepção de Ejai. Sujeitos da Ejai. Etapas para implantação do currículo crítico. Construção conceitual e aprofundamento teórico nas áreas. Planejamento coletivo. Avaliação da aprendizagem na EJA.
METODOLOGIA	Contextualizando a EJA e o processo de Reorientação Curricular via Rede Temática, no município de Maceió. Socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas via rede temática. Estudos individuais e coletivos por região administrativa. Planejamento individual e coletivo por área de conhecimento, na escola. Sistematização da construção conceitual e aprofundamento teórico nas áreas. Avaliação das práticas pedagógicas implantadas na escola, dos professores/as, por área de conhecimento; Sistematização das experiências implantadas nas escolas por meio de produção de portfólios, cadernos de produções e artigos. Publicização dos materiais pedagógicos produzidos por escola.
CARGA HORÁRIA	60h



ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

As discussões que darão sustentação às formações serão subsidiadas pela proposta pedagógica para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Coordenadoria-Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Em se tratando da avaliação da formação permanente, a pretensão é transformar esse momento em socialização das práticas de sala de aula que serão realizadas durante as formações e nos seminários locais que serão realizados no fim de cada semestre. Além desse momento, serão elaborados textos com a apresentação de experiências. Os textos organizados pelos professores contarão, inicialmente, com o apoio dos coordenadores. A produção final irá compor o caderno de experiências da Ejai.

O material produzido vai trazer elementos que possam contribuir para a formação dos próximos anos e com a prática docente dos demais professores da rede municipal que atuam na EJA.

AS FALAS DOS PROFESSORES

Abdizia Maria Alves Barros – Professora da Ufal

“O Departamento de Ejai da Semed quer uma revisão curricular da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e uma proposta de Educação de Jovens e Adultos, a partir de Rede Temática, que é a ruptura de uma perspectiva de Educação Bancária para uma Educação Libertadora e Crítica [...]. Quando eu comecei a caminhar na Semed, em 2009, assim que entrei no doutorado, eu procurei o Departamento Educação de Jovens e Adultos de Maceió e eu fui atrás de política de formação de professores. Eu me deparei com escolas mexidas com a possibilidade de uma ruptura de um currículo bancário, de um currículo meramente tecnicista e padronizado para a perspectiva de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos, crítico, libertador e emancipador do sujeito, isso eu encontrei.





A escola onde a gestão e o coordenador pedagógico tinham essa visão clara e faziam os acompanhamentos, eram militantes, comprometidos com essa política, funcionava, e muito bem. Em algumas escolas a formação acontecia na escola mesmo, mas em alguns momentos os coordenadores pedagógicos da escola iam para formação na Semed [...] Hoje, quem alfabetiza os alfabetizadores de Alagoas, ou seja, quem forma os professores de Educação de Jovens e Adultos em Alagoas? Foi constatado que no Estado de Alagoas nenhum registro, nenhuma agência empregadora e formadora, inclusive a Universidade Federal de Alagoas, forma professor. Diante dessa realidade que a Semed mostra para a gente, é preciso que a Semed comece a exigir dos órgãos empregadores e formadores também uma postura. Diante da minha pesquisa, algumas universidades, a estadual e algumas particulares, começaram a colocar a disciplina de Educação de Jovens e Adultos no seu currículo. Na Universidade Federal de Alagoas, só agora, com a reformulação do curso de Pedagogia e a reformulação do Regimento Interno do Centro de Educação, ela vai vir como disciplina obrigatória.”

Elisabete Duarte – Professora do Ifal

“Eu acho que nas formações é muito importante o acompanhamento dos professores na escola. Isso precisava ser fortalecido. Na época, pelo menos se precisava de um melhor acompanhamento desse espaço. Mas, esse movimento de estar na escola e depois ir fazer alguns cursos de formação fora da escola é muito importante para quem está na escola. Os dois momentos são muito importantes. Eu vivi uma experiência também no campo da pesquisa, nós trabalhamos quatro anos numa escola como pesquisadores da universidade: nós íamos para escola e gravávamos algumas aulas (era vídeo) e as trazíamos para discutir entre nós e depois levávamos para o professor as nossas reflexões, ele olhava a gravação e depois fazíamos as sessões de reflexão, problematizando alguns aspectos. Era muito interessante e tinha também o planejamento. E com o trabalho da Rede Temática nós não tínhamos a aula gravada, mas socializávamos as nossas experiências e a socialização era problematizada pelo grupo que nos acompanhava.”

Rubens Lima – Coordenador do Departamento de Ejai-Semed

“A gente está retomando agora a Formação e a gente descobriu uma realidade nesse retorno: que, mesmo o professor dizendo que tem um terço destinado a isso na sua carga horária, pela própria carência de profissionais a própria instituição está comprando este um terço para ele ir para sala de aula [...]. Hoje predomina o professor horista, que não tem tempo para planejar e pensar na formação. Por isso se pensou na formação aos sábados, mesmo que muitos professores cheguem muito cansados depois de uma semana inteira de trabalho. Todo o espaço de formação acaba sendo estrangulado por causa das condições de trabalho e das necessidades do professor.”





Tânia Maria de Melo Moura – Professora da Ufal e ex-coordenadora do Departamento Ejai-Semed

“Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos, ela precisa ter uma leitura de mundo totalmente de respeito ao sujeito, de respeito ao ser humano, à história de vida daquelas pessoas, à trajetória dessas pessoas, aos processos de vida que ele vive, que ele vivencia. É por isso que a gente sempre trabalhou nas formações partindo da discussão dos sujeitos, da identidade dos sujeitos, do respeito à capacidade cognitiva e cultural desses sujeitos. Por isso a gente sempre trouxe como fundamentos Vygotsky, Paulo Freire, para discutir a questão dos sujeitos, do respeito aos sujeitos, das capacidades dos sujeitos e se os formadores, as pessoas que estão se propondo a fazer esse trabalho; se eles não tiverem essa base na concepção histórica do popular, da Educação Popular, eles vão ter muita dificuldade em trabalhar, porque eles querem tratar essas pessoas como se essas pessoas não tivessem história, como se não tivessem as experiências de vida que eles têm. Então, era o tripé: história de vida, cultura e experiência. A gente sempre entendeu a formação deste jeito.”

Claudia Moreira da Silva Tenório – Professora da Escola Audival Amélio

“Com relação às formações da Ejai da Semed, eles melhoraram muito. Mas acho que deveria ter mais momentos de compartilhamento de práticas e experiências de sucesso.”

Jaeira Maria da Silva – Professora da Escola Corinto Campelo da Paz

“Eu gostaria de mais trocas de experiências nas formações. Eu tive uma inspiração no meu trabalho. Mas, se trouxessem mais experiências exitosas seria muito bom para que a Rede Temática fosse abraçada pelas escolas.”

Inês Souza de Oliveira – Professora do Departamento Ejai-Semed

“O tempo é o nosso maior dilema com relação à formação. Porque muitas vezes o professor não se reconhece como sujeito da Ejai e nem está na mesma luta pelo espaço onde está o nosso aluno. Sendo que eles estão na rede em mais de um horário, eles colocam que há muitas demandas, às vezes os calendários chocam, às vezes eles não são liberados da escola particular para vir para a formação da escola municipal, estão cansados...”



PARA APROFUNDAR

CANAU, Vera; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, Vera (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leituras).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

A Construção Curricular Coletiva e o Processo Avaliativo

A avaliação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos está pautada numa concepção emancipatória, que: “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2006). Seu paradigma foi inspirado nas três vertentes teórico-metodológicas, a saber: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva. Envolve, também, ações formativas que abrangem as esferas macro e micro do processo educacional. A visão macro compreende a avaliação das políticas institucionais do currículo, das propostas educacionais e das propostas pedagógicas. A visão micro procura avaliar o processo de sala de aula, a reflexão, a construção e a práxis educativa com foco na aprendizagem do estudante.

Articulado às Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió (2016), o processo avaliativo na Ejaí está fundamentado nos princípios da educação popular, assegurando os critérios de avanço e permanência dos/as estudantes na escola como direito garantido a esses sujeitos. Dessa forma, os/as professores/as precisam considerar a realidade desses/as estudantes como ponto de partida, acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem, por meio





de instrumentos avaliativos condizentes com uma prática pedagógica emancipatória via currículo crítico.

Ao longo dos anos, os modelos de avaliação pedagógica acompanharam as concepções educacionais mais gerais, fortemente influenciadas pelos interesses políticos e econômicos de cada contexto histórico. Em nosso caso, de práxis de um currículo popular crítico, devem ser combinadas as avaliações feitas pelos sujeitos internamente envolvidos no processo com outras provenientes do ambiente externo, pois somente conjugando essas duas vertentes é possível trilhar um caminho coerente em direção aos objetivos propostos.

Internamente, a avaliação das políticas e práticas curriculares deve ser contínua, e contar com a participação ativa de todos os agentes que atuam na construção curricular. Mas, deve, além disso, buscar avaliações externas, capazes de levar à comunidade escolar uma visão e uma problematização mais distanciadas, estimulando, dessa forma, a construção coletiva da autonomia escolar (SILVA, 2004, p. 338).

Para comprometer-se com a construção de um futuro e uma transformação da realidade a partir do autoconhecimento crítico do real, a avaliação deve também considerar todas as dimensões de um sistema educacional, empenhando-se na defesa do valor emancipador da educação, com a qual o homem, por meio da sua consciência crítica, possa imprimir uma direção a suas ações e tornar-se autor de sua historicidade. Em outras palavras, precisa constituir um exercício de análise crítica de uma determinada realidade, dedicando-se a apreender os fenômenos em seus movimentos e em suas relações com essa realidade que se pretende transformar, ao invés de apenas descrevê-los.

Dados quantitativos também fazem parte dessa avaliação, mas nela predominam as informações qualitativas, que podem ser obtidas por meio de técnicas participativas e dialógicas, como criações coletivas, entrevistas livres e debates, entre outras.

Na perspectiva de um currículo crítico, o processo avaliativo na Ejai deve envolver a realidade dos/as estudantes e se materializar numa diversidade de procedimentos, tais como o uso da escrita, da leitura, da oralidade e da expressividade. Nesse sentido, Marinho (2011) sustenta que o processo avaliativo deve assumir a aprendizagem de todos/as como intencionalidade para a ação e na ação da prática da avaliação da





PARTE V

aprendizagem.

A concretização de uma sistemática avaliativa emancipatória necessita ser fortalecida por uma dinâmica de trabalho pedagógico que permita o acompanhamento dos percursos e dos processos vividos durante a aprendizagem dos estudantes. Isso deve ocorrer adotando-se instrumentos avaliativos significativos que apontem as possibilidades de intervenção que proporcionarão o avanço na construção do conhecimento desses sujeitos.

Para o acompanhamento da aprendizagem dos/as estudantes da Ejai, com base nas Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió (2016), serão utilizados os instrumentos:

Diário de Classe – Documento de diálogo permanente entre o planejamento, o docente e o cotidiano do processo de “ensino-aprendizagem”; deve ser preenchido pelo professor, diariamente, devendo conter a relação nominal dos estudantes da turma, a frequência e as observações que se fizerem necessárias.

Caderno de Registro – Instrumento de avaliação em que o/a professor/a realizará os registros e as anotações importantes (considerando os aspectos sociais e os cognitivos, os conhecimentos apreendidos), apontando avanços e dificuldades de suas aprendizagens; devendo também registrar intervenções e reflexões dessa prática, viabilizando sua ressignificação.

Portfólio – Instrumento de documentação pedagógica como arquivo de variados registros, reflexões e encaminhamentos do fazer pedagógico (relatórios, produções, fotografias, desenhos, projetos etc.), que possibilita um diálogo permanente entre o trabalho pedagógico do docente e o processo de aprendizagem dos estudantes, podendo ser utilizado na validação dos saberes destes (Resolução Ejai nº 03/2016 – Comed-Maceió). Na Educação Especial, sob os fundamentos da Resolução Comed-Maceió nº 01/2016, é um instrumento utilizado pelo professor do AEE, do qual devem constar todos os registros da sua atuação em relação a cada estudante (relato de caso, encaminhamentos, tipos de atendimentos, plano do atendimento educacional especializado e frequência dos atendimentos).

Parecer Descritivo – Elaborado no término de cada unidade letiva ou quando da transferência em curso do/a estudante, deve conter o





desenvolvimento da aprendizagem deste, apontando os conhecimentos apreendidos e não apreendidos, durante o período letivo. Sua construção é de responsabilidade dos/as professores/as, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a. É subsídio indispensável para a garantia da continuidade do processo de aprendizagem, determinando ou o avanço ou a permanência para aprofundamento. Em sua elaboração devem ser considerados os critérios avaliativos oriundos da elaboração dos conceitos (avanço e permanência) de cada área do conhecimento, mediante o caderno de registro.

Na Educação Especial, em particular, em que o/a estudante com Deficiência Intelectual tem o direito garantido à continuidade dos estudos, considerando, para efeito de promoção, o período máximo de dois anos consecutivos. A construção do instrumento avaliativo é de responsabilidade do/a professor/a de sala comum, do/a auxiliar de sala especial, do/a professor/a do AEE, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a, tendo como base os registros em relação ao desenvolvimento dos/as estudantes nas diversas áreas de conhecimento e sua deficiência.

Quanto à promoção, serão considerados os avanços e as dificuldades observados durante todo o processo educativo, seguindo-se os seguintes critérios:

- Para a promoção do/a estudante que constrói satisfatoriamente as aprendizagens, utilizar o conceito final A (para avanço), e para aquele/a que não alcança as aprendizagens definidas, por área de conhecimento, utilizar o conceito final P (para permanência).
- Na 1ª fase não há retenção do estudante, o resultado deverá ser registrado por meio do conceito de Avanço (A), por área de conhecimento.
- Na 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª fases pode haver retenção caso o/a estudante não desenvolva as aprendizagens previstas por área do conhecimento.
- Na 3ª fase, a última dos Anos Iniciais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 6,0 (seis).





PARTE V

- Na 4ª e 5ª fases, o resultado deverá ser registrado por meio de parecer descritivo e conceitos (A- Avanço e P- Permanência) de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento.
- Na 6ª fase, a última dos Anos Finais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 6,0 (seis).
- As notas deverão ser expressas por meio de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), com arredondamento de 5 (cinco) em 5 (cinco) décimos, sempre para maior, em cada momento da avaliação.
- Para garantir a promoção dos estudantes da Ejai, a frequência deve ser igual ou superior a 75%, conforme previsto no Art. 24, inciso VI, da LDBEN nº 9.394/96.

Os critérios de classificação e reclassificação são orientadores para o acompanhamento e registros dos/as estudantes.

A **Classificação** é fundamentada na LDBEN nº 9.394/96, Art. 24, inciso 2; e na Resolução 01/2006, do Comed-Maceió. Esse procedimento visa posicionar o/a estudante no ano, ou fase de escolaridade, compatível com a sua idade, nível de desempenho ou de conhecimento, devendo ser realizado por ocasião da matrícula inicial do estudante. Esse processo deve ser historiado em declaração, atas, avaliações e nos documentos que o fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante, e registrados os resultados em seu histórico escolar.

A classificação poderá ocorrer por: **Promoção** – para o/a estudante que cursou, com aproveitamento, o ano ou fase na própria escola; **Transferência** – para o/a estudante procedente de outra escola, situada no país ou exterior; **Avaliação** – posicionamento no ano ou fase, independentemente de escolarização anterior.

A **Reclassificação** reposiciona o/a estudante no ano ou fase de escolaridade diferente do que seu histórico escolar registra e que seu desenvolvimento avaliado indicar, por isso recomenda-se que a decisão de reclassificação seja decorrente de manifestação dos pais (para estudantes menores de idade) ou de comissão formada por docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, pelo/a próprio/a estudante.





A descrição da classificação e da reclassificação deverá fazer parte do Regimento Escolar e do PPP, devendo ser historiada em declaração, atas, avaliações e nos demais documentos que a fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante; e os resultados, registrados em seu histórico escolar.

Quanto ao processo de **Recuperação**, que tem como objetivo proporcionar uma nova oportunidade de aprendizagem para os/as estudantes da modalidade da Ejai, esse deverá ser realizado todas as vezes que as estratégias de intervenções utilizadas não forem suficientes para propiciar os avanços. Esse momento visa garantir o direito do estudante, de acordo com o que está posto na LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 24, cap. V, que estabelece “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”.

Como consta do documento das Diretrizes da/para Avaliação da Aprendizagem da referida rede, destacamos a necessidade de se verificar a efetivação das aprendizagens no decurso e no fim de cada unidade letiva, devendo-se efetivar os estudos de recuperação a partir de duas etapas: **recuperação contínua** e **recuperação final**.

Realizada no decorrer da unidade letiva, a recuperação contínua deve trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes com atividades diversificadas que propiciem a estes/as avançar para as etapas posteriores, e assegurar a análise e a intervenção pedagógica de suas produções no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens não consolidadas.

Diante da não efetivação de avanços nas aprendizagens necessárias, ocorrerá a recuperação final de forma presencial, por meio de orientações de estudos das aprendizagens básicas de cada componente curricular e da realização de atividades diversas, objetivando garantir que esse processo não se constitua em um momento estaque de recuperação apenas de notas e/ou pontos.

O/A estudante estará em recuperação final na 3ª e 6ª fases, quando a média no término do ano letivo, que corresponde à soma das notas das unidades letivas, divididas por quatro, por área do conhecimento, for inferior a 6,0 (seis).

Caso o/a estudante não obtenha nota igual ou superior a 6,0 (seis),





PARTE V

depois da recuperação final deverá ser avaliado coletivamente, quando for realizado o conselho de classe.

O **Conselho de Classe** é um espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do fazer pedagógico, objetivando oportunizar o diálogo coletivo e a análise da prática educativa, refletindo os processos de “ensino-aprendizagem” dos/as estudantes, por meio do envolvimento dos/as professores/as. Neste momento, deverão ser discutidos os avanços e as dificuldades apresentados no processo avaliativo, em cada área de conhecimento, sendo realizado em cinco momentos, durante o ano letivo: o 1º para o diagnóstico; e os demais para o acompanhamento e a análise do aproveitamento dos/as estudantes, buscando chegar a um consenso para a elaboração dos pareceres descritivos por área, quando for o caso.

A organização e a condução do conselho de classe são de responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a, que pontuará a compreensão de questões cognitivas, afetivas e sociais, considerando também as características individuais e o conhecimento prévio do/a estudante.

Garantindo-se um mínimo de 5 (cinco) conselhos para a realização dos conselhos de classe, estes deverão ocorrer da seguinte forma:

- 1º Conselho – destinado à realização do pré-conselho, início do ano letivo (determinação das regras e requisitos para avanço do/a estudante).
- 2º Conselho – Diagnóstico – realizado no fim da primeira unidade letiva.
- 3º Conselho – Prognóstico – realizado no fim da segunda unidade letiva.
- 4º Conselho – realizado no fim da terceira unidade letiva.
- 5º Conselho – fim do ano letivo.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo na Ejai apoia-se nas seguintes dimensões:

- Consolidação do currículo popular crítico, via rede temática adotada para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino de Maceió.
- Emprego da dialogicidade como elemento de mediação entre





ORIENTAÇÕES CURRICULARES | PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

- professor(es) e estudante(es).
- Reflexão acerca da produção diária do estudante como instrumento para a reorganização do trabalho educativo.
 - Observação e acompanhamento das aprendizagens não consolidadas, bem como a proposta de novas alternativas pedagógicas de reorientação.
 - Necessidade de análise e intervenção pedagógica das produções dos estudantes, no acompanhamento do processo da aprendizagem.
 - Utilização do registro dos conceitos de avanço e permanência, a partir do acompanhamento das aprendizagens, considerando o domínio dos saberes sistematizados por área de conhecimento.

Nesse caminho, a avaliação assumida na Ejai é compromisso de todos/as que a constituem (professores/as, coordenadores/as, gestores/as e estudantes). A partir dessa práxis, faz-se necessário que seja dada uma direção às ações comprometidas com a historicidade e o acompanhamento de todo o processo “ensino-aprendizagem” desses sujeitos.



PARA APROFUNDAR

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Comitê Gestor. **Plano Municipal de Educação de Maceió 2010-2020**. Disponível em: <<http://www.sinteval.org.br/wp-content/uploads/2016/06/PMEMACEIO.pdf>>.

MARINHO, Paulo. Um novo postulado para uma avaliação formativa – o portfólio como estratégia de aprendizagem e avaliação. In: ALVARENGA, Márcia Soares de (Org.); SAMPAIO, Carmen Sanches; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (Coords. [da série]). **Educação de jovens e adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2006.

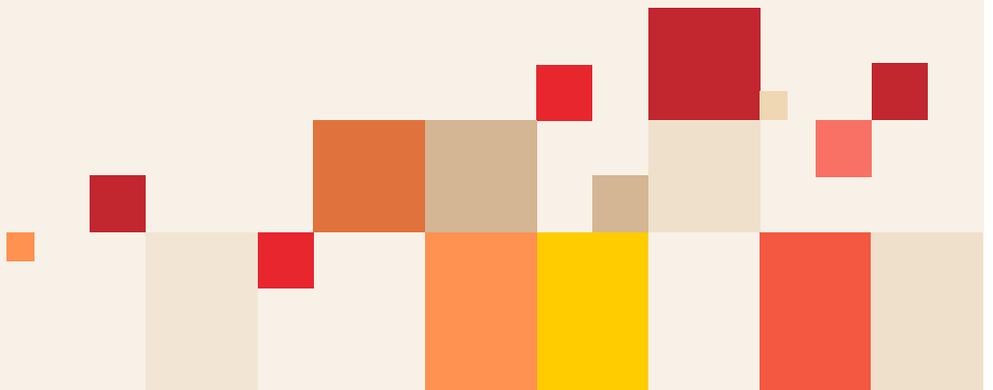
SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. São Paulo: PUC, 2004.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.





REFERÊNCIAS





ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 6).

BARROS, Abdízia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos: dilemas atuais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel e o significado da ciência na participação popular In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação.** São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República**





REFERÊNCIAS

Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Portal do MEC. **Encceja**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 2. nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Projovem – Programa Nacional de inclusão de Jovens. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Proposta Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13533-proposta-curricular>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial [da] República Federativa**





do Brasil. Brasília, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos** – educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Documento-Base. Brasília: Setec-MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 nov. 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 2 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinetea).** Brasília: MEC; Goiânia: Funape-UFG, 2009.





REFERÊNCIAS

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CANDAU, Vera; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. ed., Petrópolis, Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6. **Marco de ação de Belém**. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 6. nov. 2016.

_____. **Os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Audiência Pública Promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. Brasília, 7 jul. 2010. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.





_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC-CNE-CEB, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008** – Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2. nov. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010** – Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2. nov. 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Maceió). **Resolução COMED nº 03/2016**. Disponível em: <<http://www.uncme.com.br/upload/galeria/970/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA03.2016%20Ejai%20%20%20final%20%2023.06.16.pdf>>. Acesso em: 12. nov. 2016

COSTA, Maria Sílvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió**. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio *et. al.* **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.





REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D. La Educación em Ciências y La Perspectiva de Paulo Freire. In: Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia, v. 1, n. 2, Florianópolis, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, n. 17, mai. 2004.

FAURE, E. **Apprendre a être**. Paris: Unesco, 1972. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf>>. Acesso em: 6. nov. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Análise das práticas do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 8, p. 524-559, set./dez. 1987.

FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 6. nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez e Autores





Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 1994.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação.** São Paulo, Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leituras).

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leituras).

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Fundeb.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 2. nov. 2016.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. **O que é Fundef.** Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 2. nov. 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, S. **Educação fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB:** políticas de inclusão e exclusão de direitos, 1998. Mimeografado.





REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília: MEC, Unesco, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12. nov. 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25. ed. São Paulo, Brasiliense, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA, Vera Lúcia França de. **Pelos caminhos da democratização:** possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió: 1993-1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

MACEIÓ. **Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió:** princípios, orientações e práticas. Maceió: Editora Viva-Semed, 2016.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES,** Campinas, n. 36, 1995.

MARINHO, Paulo. Um novo postulado para uma avaliação formativa – o portfólio como estratégia de aprendizagem e avaliação. In: ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). SAMPAIO, Carmen Sanches; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (Coords. [da série]). **Educação de jovens e adultos:** em tempos e contextos de aprendizagens. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.





CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conae 2014. **Documento final**. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

MACEIÓ. **Plano de Ação do município de Maceió**: 1993-1996. Maceió, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Comitê Gestor. **Plano municipal de educação de Maceió 2015**. Disponível em: <<http://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2016/06/PMEMACEIO.pdf>>. Acesso em: 12. nov. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes da avaliação da/ para aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Editora Viva, 2016.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos**: uma tentativa de interdisciplinaridade. Bagé: FAT-FUnBa, 1983. 176 p.

MOURA, Tânia Maria de Melo (Coord.). Dimensões metodológicas que norteiam os trabalhos com educação de adultos no tabuleiro do Martins – Maceió. **Relatório de pesquisa de iniciação científica**. CNPq-Pibic-Ufal-UFSa, jul. 1994. Mimeografado.

_____. A (de)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, Antonio Francisco R. de (Org.). **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. Maceió: Semed, 2001.

_____. Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. **Relatório final de pesquisa de iniciação científica**. Maceió: CNPq-Pibic-Propep-Ufal, 2001. 67 p. Mimeografado.

_____. A formação dos (as) alfabetizadores (as) de jovens e adultos:





REFERÊNCIAS

ainda um silêncio permitido? In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação dos(as) professores(as) da educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005, no prelo.

_____. A formação continuada de professores(as): concepções e 'modelos'. In: _____ (Org.). **A formação dos professores(as) da educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, set. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 7-18.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, J; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: Secad-MEC, Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2017.

PAIVA, Jane. Onde a vida pode ser outra. In: CECCON, Claudius; PAIVA, Jane (Coords.). **Bem pra lá do fim do mundo: uma experiência na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: Cecip, 2000. p. 19-43.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.





PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. A história da educação de jovens e adultos no município de Maceió: uma experiência em processo. In: FREITAS, Antonio Francisco R. de (Org.). **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. Maceió: Semed, 2001.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. *et al.* **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos**. Maceió: Fapeal, 2004.

RIVERO, José Herrera. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Tradução de Norisa Kassim Penteadó. Brasília: Universa, 2000.

RIVERO, José. BORGES, Maria Dulce; MESSINA, Graciela. Formação de professores para a educação de jovens e adultos. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores. simpósios**. Brasília: mec, sef, 2002. p. 103-121.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA, A. F. Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. São Paulo: PUC, 2004.

_____. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Adelson Gomes da. **Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos sobre a formação continuada**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.





REFERÊNCIAS

SILVA, Jefferson Ildefonso. **Formação do educador e educação política**. São Paulo, Cortez, 1991.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPOSITO, Marília P. A ilusão fecunda. **A luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec: EdUSP, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 6. nov. 2016.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 6. nov. 2016.

_____. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 6. nov. 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, Libertad, 1995.







Este livro foi composto em Adobe Caslon Pro e Dax Compact,
impresso em papel Couchê fosco 90 g/m² (miolo), no formato
16 x 23 cm, para a editora VIVA, em 2018.

Gráfica: Moura Ramos
Tiragem: 600 exemplares.

