

PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E
ADULTOS**

2010-2013

PREFEITO DE GOIÂNIA

Paulo de Siqueira Garcia

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Neyde Aparecida da Silva

DIRETORA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Pe. Francisco Prim

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS

Ana Flávia Pereira

CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Abigail Rodrigues Linhares

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO BRASIL DI RAMOS CAIADO

Alcione Francinete de Carvalho Camargo

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO CENTRAL

Tânia Mara Campos Reis

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO JARBAS JAYME

Hudson Duarte Martins

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO MARIA HELENA BATISTA BRETAS

Bratislene Assunção de Moraes

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO MARIA THOMÉ NETO

Helikênia Ferreira Silva Brum

Coordenação

Equipe da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

Grupo de Trabalho, Estudo e Elaboração (GTE)

Ana Flávia Pereira (DEF-AJA)
Cláudia Borges Costa (DEF-AJA)
Izabel Maria Damaso Bueno (DEF-AJA)
Luiza Pereira Monteiro (DEF-AJA)
Margareth Matias Porfírio Machado (DEF-AJA)
Márcia Pereira Melo (DEF-AJA)
Maria Jacqueline Dias Alves (DEF-AJA)
Marco Aurélio Alves Vicente (DEF-AJA)
Agda Alves de Azevedo Canedo (URE Brasil)
Christiane de Holanda Camilo (E.M. Recanto do Bosque)
Eduardo de Carvalho Ribeiro (CEFPE)
Esmeraldina Maria dos Santos (E.M. Osterno Potenciano e Silva)
Gler Vanessa Costa Peres (Instituto Maria Auxiliadora)
Irene de Assis Pinto (E.M. Cleonice Monteiro Wolney)
Jacymara Paiva Junqueira de Souza (E.M. João Clarimundo de Oliveira)
Luciano Alves de Oliveira (E.M. Prof. Hilarindo Estevam de Sousa)
Maria Dalva Carneiro Costa (E.M. Izabel Esperidião Jorge)
Marcos Augusto Marques Ataídes (E.M. Prof^a. Leonísia Naves de Almeida)
Maria Auxiliadora Dias da Silva Ribeiro (E.M. Amâncio Seixo de Brito)
Maria Magdalena Ferreira (URE Central)
Raph Gomes Alves (URE Jarbas Jayme)
Ronan dos Santos Queiroz (E.M. Prof. Trajano de Sá Guimarães)

Colaboradores

Cíntia Carla de Queiroz (E.M. São José)
Daniela Rodrigues Macedo (E.M. Georgeta Rivalino)
Lorena de Oliveira Garção Marques (E.M. João de Paula Teixeira)
Mônica Mitchell de Moraes Braga (CEFPE)
Paulo Sérgio Alves de Leles (URE Central)
Wilma Martins Carvalho (CEFPE)

Assessoria Pedagógica

Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado (UFG/Faculdade de Educação)
Prof^a. Dr^a. Maria Emília Castro Rodrigues (UFG/Faculdade de Educação)

Diagramação e Capa

D.A. Divisão de Eventos

Lista de Abreviaturas

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFPE - Centro de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire

CF - Constituição Federal

CMAI - Centros Municipais de Apoio à Inclusão

CME - Conselho Municipal de Educação

DAE - Divisão de Administração Educacional

DEF-AJA - Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo Nacional de Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GTE - Grupo de Trabalho e Estudo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Educandos com Necessidades Educacionais Especiais

PPP - Proposta Político-Pedagógica

RME - Rede Municipal de Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

URE - Unidades Regionais de Educação

Apresentação	07
1. Justificativa	10
1.1 Caminho trilhado	11
1.2 Sujeitos da EAJA	18
1.3 Bases legais	24
2. Organização curricular: princípios e eixos	27
2.1 Metodologia	38
2.2 Avaliação	42
2.2.1 Orientações para a Classificação, Reclassificação e Avanço	44
2.3 Formação	46
2.4 Estrutura organizacional	48
2.4.1 Programa AJA-Expansão - Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos	48
2.4.2 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos-I Segmento	49
2.4.3 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária	49
2.4.4. Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária - Organização Alternativa	51
2.5 Orientações	52
2.6 O papel dos componentes curriculares	53
2.6.1 Primeiro Segmento	53
2.6.2 Componentes curriculares no Primeiro Segmento e de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	57
2.6.2.1 Arte	57
2.6.2.2 Ciências	59
2.6.2.3 Educação Física	61
2.6.2.4 Geografia	63
2.6.2.5 História	66
2.6.2.6 Língua Estrangeira	69
2.6.2.7 Língua Portuguesa	71
2.6.2.8 Matemática	75
3. Financiamento	78
4. Avaliação	78
5. Referências	79
Anexos	92
Projeto “Revelando Nossa História” 2ª Edição - 2008	93
Ficha de Inscrição Projeto Revelando Nossa História	97

Apresentação

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) apresenta uma organização curricular fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade.

Ela considera os saberes, a cultura e a realidade do educando como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, propõe flexibilização das normas escolares, como matrícula e avanço a qualquer momento do ano, além destas o desenvolvimento intelectual e cognitivo do educando e a concepção da avaliação diagnóstica e formativa são considerados como meio condutor de todo o processo educativo.

Essa concepção e organização da PPP da EAJA fundamentam-se na legislação vigente como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96, o Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB 11/2000 de relatoria de Jamil Cury e Pareceres 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), entre outras. Tanto a legislação citada como os profissionais da Rede de Educação Municipal de Goiânia defendem a importância de uma proposta de educação que atenda às especificidades dos sujeitos educandos da EAJA.

No sentido de atender à diversidade de demandas, o processo de avaliação e reconstrução desta proposta foi realizado com a participação de todos os segmentos dessa modalidade e com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Foram diversos os mecanismos e instrumentos de participação dos educadores e educandos no processo de reescrita da proposta da EAJA: questionários para coleta de informações administrativas e pedagógicas, cartas individuais no sentido de ouvir individualmente cada sujeito, Grupos de Trabalho e Estudos, pesquisas em forma de entrevistas e grupos focais realizados com professores, educandos e servidores administrativos.

A reescrita coletiva contou com a participação dos profissionais de apoio das Unidades Regionais de Educação (URE), Centro de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire (CEFPE) e Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), professores pedagogos e das diversas áreas do conhecimento. A versão preliminar da PPP foi analisada pelos profissionais nas Unidades Escolares, com objetivo de buscar contribuições para o texto. Essas foram apresentadas, discutidas e sistematizadas em plenárias nas URE.

A organização e a exposição da proposta foram pensadas com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão dos profissionais da EAJA. Desse modo, a justificativa se organiza em três subtemas: Caminho trilhado, que traz o histórico da EAJA na RME de Goiânia e um breve panorama nacional; Sujeitos da EAJA apresenta elementos importantes sobre os professores e funcionários administrativos e busca traçar o perfil sócio-histórico, faixas etárias, conflitos intergeracionais, entre outros, dos educandos desta modalidade de ensino; Bases legais não apenas legitimam a proposta como justificam a forma flexível de organização do currículo da EAJA.

A Organização curricular: princípios e eixos trata das definições e concepção de currículo. Nesse contexto, apresenta os princípios (concepções de conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo) e os eixos norteadores (identidade, cidadania, trabalho e cultura) nos quais se assenta o currículo, na tentativa de estruturar uma trajetória formativa que estimule a superação do isolamento das disciplinas e possibilite uma aprendizagem significativa.

A Metodologia e a Avaliação propõem uma concepção desses dois processos, que não apenas seja coerente com a concepção de currículo da EAJA, mas também possibilite uma compreensão comum sobre eles, de modo a contribuir com a efetivação do trabalho coletivo na escola.

A Formação dos educadores deve ser compreendida como trabalho sendo, portanto, realizada dentro da carga horária dos profissionais dessa modalidade de ensino, tomando como ponto de partida as necessidades e demandas das Unidades Escolares, no sentido de atender as especificidades e desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA.

Os Componentes Curriculares no Primeiro segmento e de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental apresentam a concepção coerente com os princípios do ensino e aprendizagem da EAJA e trazem no interior de cada texto os seus objetivos de modo descritivo e propositivo.

Em síntese, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA foi construída a muitas mãos, expressando, de certo modo, tensões e contradições próprias dos movimentos de construção coletiva e dos diferentes olhares sobre os desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA e pelas formas de organização das Unidades Escolares que, apesar de funcionarem sob um direcionamento político-pedagógico único da Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentam diferentes interpretações e significações da realidade com a qual trabalham.

A real efetivação da proposta também é um processo que exige de todos os envolvidos a compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento. Isso é um desafio a ser enfrentado, sobretudo na expectativa de superar dificuldades, contradições e tensões que já existem e outras que poderão vir nesse processo de construção e reconstrução da ação pedagógica.

Dessa forma, a SME convida a todos para uma leitura reflexiva e comprometida, sabedora das possibilidades e também dos limites presentes nesta proposta. Pautada na

participação coletiva, responsabilidade e compromisso, tem a clareza de que é no debate das ideias e no fazer pedagógico, nos diversos espaços de produção do conhecimento que se propiciam as transformações necessárias para assegurar a construção de uma educação democrática e de qualidade social para todos os adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

1. Justificativa

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), na RME, conforme preceitua a LDB 9.394/96, em seu art. 37. § 1º e 2º, busca garantir a ampliação do acesso de jovens e adultos ao processo de escolarização e sua permanência nele, bem como sensibilizar os ainda não alfabetizados deste município a darem início ao processo de leitura e escrita, na tentativa de promover atitudes social e politicamente comprometidas.

Dados de pesquisas e de escutas realizadas com educandos e professores¹ apontam para a necessidade de desenvolvimento de ações que assegurem o atendimento de qualidade aos adolescentes, jovens e adultos que não tiveram escolaridade em tempo regular ou que dela foram excluídos, considerando as suas peculiaridades, com o objetivo de contribuir para a superação da evasão, da cultura de repetência e garantir acesso aos saberes e conhecimentos como condições específicas e indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

A EAJA está intrinsecamente voltada para inclusão de pessoas em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados. Nessa perspectiva, ela se relaciona à educação popular², visando a emancipação dos sujeitos. Oferece flexibilidade no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do educando, sem comprometer a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais.

Para tanto, é fundamental a formação permanente dos educadores, pois, segundo Machado (2008, p.165), “o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução”.

Necessário se faz promover a formação destes profissionais, com momentos de estudo, avaliações e discussões, com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que contemplem situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação, a capacidade de apropriação crítica, a busca de informações, o reconhecimento do trabalho e das estratégias que sirvam para a superação dos problemas da prática educativa.

Na EAJA, um dos desafios encontrados é a escassez de produção de material didático-pedagógico destinado a esse público. Essa produção tem sido viabilizada partindo de grupos de estudos e pesquisa nas Unidades Escolares, das experiências e dos trabalhos realizados pelos educandos e educadores.

¹Dados Administrativo-Pedagógicos, Projeto Revelando Nossa História, Carta aos Professores, GTE Ressignificando o Trabalho Pedagógico na EAJA e escuta de educandos de 1ª à 4ª série e Projeto AJA. Ver “Caminho Trilhado.”

²O popular tem a força e o potencial para o reordenamento da teoria educacional. Tal reordenamento implica permanente diálogo, reflexão e reconhecimento de que as dimensões do político e do pedagógico encontram-se num mesmo nível de importância. (TRINDADE, 2009, p.24).

A SME, preocupada com a inclusão educacional e social, se articula para viabilizar atendimento especializado³ aos educandos com deficiência, oferecendo acompanhamento por equipe multidisciplinar em casos necessários, e procura analisar, criteriosamente, a formação de turmas com número elevado desses educandos. No entanto, esse atendimento ainda se constitui em um desafio a ser superado, devido a vários fatores, dentre os quais, a falta de laudos e de atendimento especializado no noturno.

Estas ações estão amparadas por preceitos legais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Secretaria de Educação Especial/MEC e do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre a oferta do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Tecer e implementar a PPP da EAJA a partir da construção coletiva com os educandos e com os profissionais envolvidos nessa modalidade, justifica-se na perspectiva de reafirmar o direito que foi negado aos que foram excluídos ou impossibilitados de escolarização, conforme apresentado no panorama histórico da EAJA, traçado posteriormente, concebendo o conhecimento a partir da troca de saberes numa interação entre a teoria e a prática e, sobretudo, pelo reconhecimento do direito à educação e do aprender por toda vida.

1.1 Caminho trilhado

A História⁴ da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcada por constantes tensões, conflitos e proposições no sentido de assegurar a construção de suas políticas públicas. Apesar desse contexto, é possível perceber que as propostas desenvolvidas na SME, a partir de 1990, vêm assegurando aos adolescentes, jovens e adultos o direito ao acesso e à continuidade no processo de escolarização.

Nesse histórico serão enfatizadas as políticas de educação de jovens e adultos, tendo como marco a década de 1980, haja vista ter sido esse período caracterizado por grandes mobilizações da sociedade civil, por meio de associações, movimentos sociais e populares, sindicatos, entre outros.

Essas lutas se materializaram em torno da mobilização de diversos segmentos ligados à educação em torno da Assembleia Constituinte (1986-1988). Também serão evidenciadas as experiências ocorridas na SME.

³Considera-se atendimento especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados, institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

⁴Para aprofundamento de estudos ver Machado (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Rodrigues (2000), Fávero (2004).

A política que se instaurou a partir de 1980, com o discurso da redemocratização do país na educação de adultos, foi a da garantia de acesso à escola àqueles que dela foram excluídos. Nesse contexto, cria-se a Fundação Educar, em substituição ao Mobral, com o objetivo de apoiar e fomentar projetos de educação de jovens e adultos. Porém, tal discurso ainda divergia e se distanciava da realidade do que estava ocorrendo nos estados e municípios.

De acordo com Machado (1997, p.40), a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EDUCAR possuía uma diferença fundamental com o MOBREAL, pois tinha caráter não executivo, ou seja, cabia à Fundação transferir os recursos necessários à execução de programas de alfabetização e educação básica, bem como sua normalização. Os executores seriam os Estados, Municípios e outras entidades públicas e privadas. A Fundação Educar apoiou entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, como parte integrante do discurso de retomada da democracia, após 20 anos de ditadura.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, instituindo em seu art. 208⁵ a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos. Conforme Cury (BRASIL,2000, p.21) “longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental com seu nível obrigatório [...] ele é para todos e não só para as crianças.” Dessa forma, a incorporação da educação como direito de todos, expressa na lei maior, aponta aos municípios brasileiros a necessidade de revisão em suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos, sobretudo dos jovens e adultos.

A Organização das Nações Unidas elegeu 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, em seguida, aconteceu a Conferência Mundial de Educação com o objetivo de incentivar o desenvolvimento de políticas públicas para esse setor. No âmbito nacional, algumas discussões foram encaminhadas e mais tarde contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶.

No que se refere à SME, o atendimento ao ensino noturno ocorre desde a sua criação⁷, conforme Clímaco (1991), em 1961 havia duas escolas funcionando no terceiro turno e, em 1965, seis escolas no noturno. Os jovens e adultos eram atendidos nesse turno, no entanto, não existia uma proposta específica para esse grupo. No bojo do processo de redemocratização, a década de 1980 caracterizou-se, na educação municipal, por um quadro de lutas envolvendo sindicatos, associações de pais e mestres e movimento estudantil, objetivando melhores salários, condições de trabalho e investimentos na estrutura física das escolas, além da organização de grêmios estudantis, maior participação da comunidade na escola, entre outros.

Em relação à política de educação de jovens e adultos, em 1992 foi criado um grupo de estudos e elaborado o Projeto Alfabetização e Cidadania, numa parceria entre Universidade

⁵Ver Bases Legais desta Proposta, p.24-26.

⁶Ver Bases Legais desta Proposta, loc. cit.

⁷Nos escritos de Clímaco (1991, p.66), o ano de 1961 é marcado por uma tentativa de reorganização administrativa do município, criando “a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (...) Lei de criação n.º 1910 de 1/10/1961.”

Federal de Goiás (UFG) e SME, como forma de viabilizar uma educação para adolescentes em situação de risco. Desde então, a SME tem se empenhado na discussão específica sobre a EJA, o que resultou, naquele mesmo ano, na criação da primeira equipe do ensino noturno, transformada, em 1995, no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Em 1993 foram incorporados os princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania desenvolvido pela UFG, dando origem ao Projeto AJA⁸. Esse Projeto, que existiu por pouco tempo e apenas dentro da UFG, expandiu-se pela SME com recursos do Tesouro Municipal.

Com a implantação do Projeto AJA, a rede passou a conviver com duas formas de atendimento, sendo uma seriada e outra modulada. Isso desencadeou, em 1994, um processo rico de reflexões sobre as possíveis mudanças que poderiam se efetivar na EAJA. Na tentativa de adequar o atendimento à realidade de seus sujeitos, foram realizados diversos encontros, seminários e reuniões com toda a equipe pedagógica, na perspectiva do amadurecimento das reflexões sobre a especificidade do trabalho com essa modalidade de ensino.

Com a promulgação da nova LDB/1996, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental passa para os municípios. Diante dessa nova realidade, Goiânia buscou construir sua autonomia quanto à legislação, que até então era normatizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Dessa forma, em 1997, foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME), que passou a regulamentar as diretrizes que norteiam o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, incluindo a EAJA.

Entre as iniciativas para a consecução desse objetivo de descentralização na educação destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A participação da EJA no FUNDEF foi vetada e esta medida afetou diretamente todos aqueles que, por motivos diversos, não conseguiram acesso à escola ou nela não permaneceram durante a denominada “idade regular”.

No ano de 1998, dando continuidade ao processo de discussões que vinha ocorrendo, deu-se início às plenárias e aos debates sobre a Base Curricular Paritária⁹, envolvendo representantes de toda a equipe pedagógica das Unidades Escolares, das URE¹⁰ e da, então, equipe de Ensino Noturno da SME. Embora tivessem perdurado por todo o ano, essas discussões não culminaram com a implantação da proposta por falta de recursos financeiros.

⁸*Experiência Pedagógica de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos*: modalidade de caráter experimental que se caracterizou por uma organização por meio de módulos; flexibilidade no período de matrícula dos educandos; avanço a qualquer momento do ano, oficializado trimestralmente; 180 dias letivos com três horas diárias de funcionamento; atividade cultural semanal; reuniões semanais de estudo e planejamento dos professores; reuniões trimestrais de avaliação do projeto como um todo.

⁹Na forma de organização denominada Base Curricular Paritária todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando.

¹⁰Estrutura estabelecida na Rede Municipal de Educação, que subdivide 330 Instituições Educacionais entre cinco Unidades Regionais de Educação, cujo papel é coordenar e acompanhar pedagógica e administrativamente as escolas.

Em 1999, tendo em vista o processo empreendido no ano anterior, foi implantada uma proposta para o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), que apresentava uma organização alternativa para o cumprimento da carga horária prevista na LDB. Ainda em 1999, as discussões sobre a Base Paritária foram retomadas e, em 2000, foi possível implantá-la e regulamentá-la, por meio da Resolução CME 24, de 11 de dezembro de 2000.

Em 2001, instituiu-se como parte integrante do Departamento Pedagógico, a Divisão de Ensino Fundamental Noturno, posteriormente redefinida como Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), numa caracterização dos sujeitos do processo educativo e das defesas empreendidas em prol da inclusão da EJA na categoria de modalidade do Ensino Fundamental¹¹. Em plenárias realizadas com professores do Projeto AJA e da EAJA de 1ª à 4ª série, a SME optou por reduzir as diferenças estabelecidas nesse atendimento, definindo para o segmento de 1ª à 4ª série uma carga horária de 600h presenciais e 200h de atividades complementares, como uma tentativa de unificação, aprovada pelo CME, por meio da Resolução nº 037, de 20 de março de 2002. Essa opção viabilizou o financiamento para EAJA da RME, enquanto Ensino Fundamental.

Atentos à formação política e pedagógica de todos os envolvidos na EAJA, a SME tem participado ativamente dos movimentos nacionais que buscam discutir, interferir e propor políticas para essa modalidade. Entre os referidos movimentos merecem destaque os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e os Movimentos de Alfabetização (MOVA). A SME participa desde o III ENEJA, ocorrido em 2001, bem como da organização do III Encontro de Alfabetização de Adultos (MOVA), ocorrido em Goiânia, em agosto de 2003 com o tema Mova como Política Pública.

Em 2002, constituiu-se o Fórum Goiano de EJA e a SME de Goiânia foi uma das articuladoras do processo desde 1999. Esse movimento tem contribuído para o entendimento das especificidades da modalidade de EJA e para o seu fortalecimento, enquanto direito, na RME, uma vez que a SME viabiliza a participação de gestores, professores e educandos nos encontros promovidos por esse movimento.

Com fundamento nas discussões, estudos e realizações empreendidas desde 1992, foi iniciada em 2001, com a assessoria da Faculdade de Educação/UFG, uma pesquisa denominada a construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo. Dentre as 89 escolas que atendiam essa modalidade, 40 aderiram ao processo de pesquisa intervencionista, cujo objetivo era a reorientação curricular da EAJA.

Durante os anos de 2001, 2002 e 2003 foram desenvolvidas reflexões e discussões sobre a prática pedagógica, com representantes de professores, educandos e, também, em várias

¹¹Para mais detalhes acerca desta inclusão, ver Plano Municipal de Educação de Goiânia (2004).

situações, com o coletivo de profissionais administrativos destas 40 escolas que aderiram à pesquisa.

Os resultados prévios, obtidos em 2001, apontaram para uma unificação da EAJA de 1ª à 8ª série, cujo primeiro passo foi a adoção de elementos constituintes da Proposta do Projeto AJA, princípios, flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo, reuniões semanais de planejamento, avaliação processual e contínua, sendo descritiva de 1ª à 4ª série. Também foram conquistas da pesquisa, a garantia de formação continuada em horário de trabalho, formação adequada às especificidades da modalidade e a implantação do Projeto Estudar sem Fome¹².

A partir do segundo semestre de 2001, a SME cria o Projeto AJA-Expansão, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar a população acima de 15 anos para o processo inicial de leitura e escrita. Esse Projeto, desenvolvido em parceria com movimentos sociais, empresas, igrejas e associações, entre outros, realiza suas atividades em espaços alternativos com a participação de educadores populares em regime de voluntariado. Dois anos depois, a SME firma parceria com o Governo Federal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado e o projeto da RME passa a ser denominado Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado.

Com o objetivo de conhecer melhor os educandos da EAJA, foi elaborado e proposto às Unidades Escolares, pela DEF-AJA em parceria com o Departamento de Administração Educacional (DAE), um levantamento de dados referentes ao perfil por faixa etária, bem como às causas da evasão ou transferência. As análises dos dados apontaram, entre outros elementos, um índice significativo de educandos jovens na EAJA, com maior número na 5ª à 8ª série. A partir desse resultado foi possível a inserção da temática da juventude nas formações e discussões empreendidas pela DEF-AJA e pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Freire (CEFPE), com o intuito de construir práticas pedagógicas que auxiliassem no enfrentamento e na superação de situações limites relativas à juventude no cotidiano escolar.

Ainda em 2003, iniciou-se a estruturação de uma organização alternativa para o atendimento de 2 (duas) ou 3 (três) turmas de 5ª à 8ª série, em virtude da necessidade de atendimento a grupos com número reduzido de educandos, com demandas específicas. Essa organização, aprovada pelo CME de Goiânia, por meio da Resolução nº 103, de 09 de junho de 2004, manteve a paridade entre as disciplinas.

Em 2002, 2003 e 2004, com o objetivo de divulgar, subsidiar e valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares, foi editada a revista EAJA - Revelando nossa Lida, História e Arte, com produções de educandos e educadores dessa modalidade. O ano de 2004 primou pela continuidade do processo de pesquisa, estudos e debates, fundamentados em

¹²O Projeto Estudar Sem Fome constitui-se em um jantar servido aos educandos da EAJA todas as noites e foi criado pelo Departamento de Alimentação Escolar (DAE) e Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), a partir de reivindicações dos educandos, nessa pesquisa.

premissas freireanas e pela sedimentação e aprimoramento das conquistas realizadas nos anos anteriores, resultando numa única Proposta Político-Pedagógica da EAJA, encaminhada ao CME.

Durante o ano de 2005, os esforços concentraram-se em divulgação, estudo e formação dos educadores, tendo em vista a efetivação dessa proposta nas salas de aula da EAJA, aprovada pela Resolução n° 140 CME, de 22 de junho de 2005. Nesse mesmo ano, em 30 de novembro, foi prorrogada a Resolução n° 103 CME, que garante a Organização Alternativa de 5ª à 8ª série.

Como forma de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica da EAJA, nos anos de 2006, 2007 e 2008, semestralmente, as escolas responderam instrumentos intitulados Dados Administrativo-Pedagógicos. Após sistematização, realizada pela DEF-AJA, os apoios das URE devolveram os resultados na expectativa de provocar a ação-reflexão-ação no interior das escolas.

Nos anos de 2007 e 2008, ações de grande significado foram desenvolvidas na EAJA. A primeira refere-se ao Projeto Revelando nossa História, com o objetivo de socializar experiências bem sucedidas desenvolvidas na escola. Nos dois anos, foram premiadas cinco escolas e as noites de premiação se constituíram em momentos ímpares de formação, haja vista a participação, numa mesa redonda, de cinco sujeitos: um educando, um professor, um diretor, um funcionário administrativo e um coordenador pedagógico, além de um pesquisador de EJA, fazendo as considerações sobre as práticas explicitadas. A segunda ação diz respeito ao projeto de implementação da leitura e escrita que, por meio dos Dados Administrativo-Pedagógicos, das formações/discussões entre apoios, coordenadores pedagógicos e o coletivo escolar, intensificaram-se as ações relativas à leitura e escrita do educando.

Em 2008, a DEF-AJA retomou a avaliação da Proposta Político-Pedagógica(PPP) e solicitou sua prorrogação junto ao CME. Ouviu e sistematizou as contribuições dos apoios pedagógicos das URE para a sua reescrita e enviou uma carta a cada professor da EAJA, na intenção de ouvi-los em vários aspectos: planejamento com a presença de educandos na escola, concretização do trabalho coletivo e interdisciplinar na Base Paritária, participação de educandos no planejamento, registro da avaliação, atividades complementares e jantar na escola, dentre outros. A sistematização dessa carta foi devolvida às escolas por meio dos apoios pedagógicos das URE.

Vale a pena destacar, também, como ação de avaliação para a reescrita da Proposta em vigência, o GTE *Ressignificando o trabalho pedagógico na EAJA*¹³ que, em 2008, além de discutir a proposta, ouviu os sujeitos dessa modalidade (professores, educandos e funcionários administrativos), em dezesseis escolas, acerca do significado da EAJA e contribuições da PPP para a prática pedagógica.

¹³Grupo de Trabalho e Estudos organizado, em 2008, pelo DEPE/CEFPE/DEF-AJA com o objetivo de discutir a PPP da EAJA. No ano de 2009, esse grupo recebeu novos participantes entre professores convidados, apoios das URE e da DEF-AJA para continuidade do processo e reescrita da proposta.

Em 2009, a equipe da DEF-AJA, representantes das URE, do CEFPE e das Unidades Escolares continuam os estudos e discussões com o intuito de reescrever a proposta. Também nesse processo, os apoios técnicos da DEF-AJA ouviram educandos de 8 turmas de Projeto AJA e os apoios pedagógicos das URE ouviram educandos de 1ª à 4ª série em 16 escolas, com o objetivo de perceber a avaliação desses grupos em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, às expectativas de escolarização, à multisseriação, entre outros. Esses dados foram apresentados aos professores de 1ª à 4ª série e Projeto AJA, num encontro em que puderam se manifestar sobre a reestruturação desses atendimentos, cujas contribuições foram sistematizadas e devolvidas em novo encontro.

Como resultado dessas discussões que apontaram a necessidade de formação continuada específica para este atendimento, material específico – o qual só é disponibilizado para turmas financiadas como EJA – e dificuldades no desenvolvimento das atividades complementares¹⁴, a EAJA de 1ª à 4ª série e o Projeto AJA foram reorganizados em uma única forma de atendimento, com financiamento do FUNDEB, na modalidade de EJA, e denominada de I Segmento, composto por 4 etapas, cada uma com 600 horas presenciais para o educando e 40 horas de formação continuada, assegurada na carga horária dos professores¹⁵.

Ainda há muito caminho a ser trilhado, e, nesse caminhar, vai-se explicitando o que se quer alcançar. São muitos os desafios postos às diversas esferas governamentais e movimentos comprometidos com a EAJA: ampliar os recursos financeiros destinados à EJA, tornando possível a universalização da Educação Básica; garantir mecanismos de mobilização/divulgação da modalidade em sistemas de comunicação, como forma de sensibilizar os sujeitos para o processo de escolarização; intensificar o processo permanente de acompanhamento às Unidades Escolares, subsidiando a prática pedagógica por meio da discussão e busca de efetivação da Proposta Político-Pedagógica da EAJA, ampliar o número de turmas formadas por educadores populares em parceria com entidades da sociedade civil, públicas e privadas, ampliar o atendimento nas turmas de EAJA, mesmo nos locais em que a demanda seja reduzida em relação àquela convencionalmente encontrada e garantir a formação continuada nas escolas, bem como produção de material específico, entre outros.

O caminho percorrido pela EAJA na SME de Goiânia, desde 1992, demonstra, conforme Freire (2004 p.97), que “não se pode entender os homens e as mulheres, a não ser [...] vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu 'caminho' que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao 'caminho' que estão fazendo e assim os refaz também”. Os educadores e educandos da EAJA, as equipes gestoras responsáveis por essa modalidade, a assessoria da UFG e demais movimentos comprometidos com a EJA vêm construindo a sua

¹⁴Na 1ª à 4ª série, o total de horas complementares era de 200h e desenvolvidas por um número menor de profissionais que na Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série.

¹⁵Cf. Seção 2, item 2.4.2 desta Proposta, p.48.

história em meio às contradições e conflitos inerentes a esta, avançando em alguns momentos, em outros enfrentando resistências para garantir as conquistas. No entanto, este caminhar da RME demonstra a possibilidade de se garantir a continuidade de propostas e de construção coletiva, bem como efetivação de políticas públicas.

1.2 Sujeitos da EAJA

Falar dos sujeitos da EAJA impele-nos a pensar a totalidade desses educandos e educadores envolvidos no processo educativo dessa modalidade e, ao mesmo tempo, a estabelecer as diferenças e pontos comuns entre eles. O pressuposto dessa compreensão é o próprio fazer educativo, cuja efetividade se dá não apenas na sala de aula ou na relação professor/aluno, mas em todos os movimentos que ocorrem na escola e na relação da escola com a comunidade.

A educação na EAJA é compreendida como um processo dialético e dialógico de formação humana, que abrange todos os aspectos da sua existência: o cognitivo, o político-cultural, o sócio-econômico e o afetivo; desenvolvidos na interação entre os diferentes sujeitos que compõem a escola. Nesse sentido, consideram-se sujeitos da EAJA os educandos, os servidores administrativos, os professores, os coordenadores, os diretores e os apoios pedagógicos.

Quanto aos sujeitos educandos, uma de suas especificidades é pertencerem à classe trabalhadora, em grande maioria, no mercado informal, como mostra levantamento¹⁶ realizado nas escolas da EAJA. São trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola, e por isso, leva-os com elas para a escola ou os deixam sozinhos quando não podem levá-los.

Os Dados Administrativo-Pedagógicos de 2006 e 2007, apontam que a maioria dos educandos exercem as profissões de empregados domésticos, pedreiros, serventes, eletricitas, pintores e outras.

A tabela abaixo revela as idades predominantes na EAJA, no Primeiro Segmento, os adultos e idosos, normalmente migrantes da zona rural, do interior do estado de Goiás, do Norte e Nordeste, correspondem à maioria, ao inverso da 5ª à 8ª série, onde os adolescentes e jovens, vinculados à cultura urbana, muitos deles oriundos¹⁷ do Ciclo, se constituem no maior percentual, haja vista que, em junho de 2009, 62,4% dos 11255 educandos tinham idade menor ou igual a 25 anos.

¹⁶SME, Sistematização dos Dados Administrativos e Pedagógicos, 2006, anexa.

¹⁷Pesquisa de Alta permanência, 2009, realizada pela DEF-AJA em parceria com os Apoios Técnicos das URE e DAE.

Tabela 1: Faixa etária X Ano Letivo

Ano	Série	Menores de 14 anos		14 a 20 anos		21 a 25 anos		26 a 40 anos		41 a 60 anos		Maiores de 60 anos		Total	Total Geral
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2007 (ag.)	1ª a 4ª	5	0,1	324	8,9	358	9,8	1440	39,3	1190	32,5	343	9,4	3660	12527
	5ª a 8ª	38	0,4	4287	48,3	1154	13	2389	27	914	10,3	85	1	8867	
2008 (set.)	1ª a 4ª	9	0,2	376	8,3	467	10,3	1811	40	1451	32	415	9,2	4529	17820
	5ª a 8ª	26	0,2	6440	48,5	1928	14,5	3484	26,2	1286	9,7	130	1	13291	
2009 (jun.)	1ª a 4ª	1	0,02	292	7,38	317	8	1696	42,8	1317	33,2	339	8,6	3962	15217
	5ª a 8ª	16	0,1	5588	49,7	1420	12,6	3034	27	1086	9,6	111	1	11255	

Fonte: DAE, Movimento Escolar¹⁸.

Observa-se, na tabela, matrículas de educandos com idade igual ou inferior a 14 anos. As ações da SME em monitorar e impedir tais matrículas são significativas, porém, elas persistem por fatores intrínsecos à sociedade e deficit de vagas no diurno em algumas regiões. O Ministério Público do Estado de Goiás, por meio dos ofícios nº 064/2006 e nº 382/09, faz esclarecimentos e recomendações pertinentes à matrícula de menores de 18 anos no Ensino Noturno, onde se concentra o atendimento da EAJA.

Esses jovens e adolescentes possuem experiências recorrentes de descontinuidade escolar, exclusão social e conflito com a família. São pessoas em condição de desemprego ou subemprego, como apresentam os dados do *Perfil Sócio-Educativo e Econômico do educando da EAJA*¹⁹. Na 4ª série, 35,7% dos 479 educandos pesquisados informaram que estavam desempregados e, na 8ª série, 30,3% dos 1737 educandos disseram estar na mesma condição. Os mesmos dados revelaram ainda que 37,3% dos educandos da 4ª série trabalham de 7 a 8 horas por dia e 26,5% trabalham mais de 8 horas ao dia. Na 8ª série, esses percentuais são de 32,1% e 28,4%, respectivamente. São, em sua maioria, afrodescendentes: na 4ª série, 64,8% se autodefiniram como pardos e pretos²⁰. Na 8ª série, 65% se reconheceram nas mesmas categorias. Os brancos representam 27,5% na 4ª série e 24,4% na 8ª série.

Conforme Movimento Escolar do DAE, em junho de 2009, de 3.962 educandos matriculados no Primeiro Segmento, 56,2% eram mulheres e 43,8% homens, normalmente, pessoas que não foram alfabetizadas ou tiveram passagem rápida pela escola quando jovens e

¹⁸O Movimento de 2007, totaliza educandos frequentes na EAJA da RME, porque não havia totalização de alunos matriculados. Os outros dois anos totalizam educandos matriculados.

¹⁹Questionário respondido pelos educandos, em 2008.

²⁰Denominação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

agora, ao voltarem, sonham com um futuro melhor e, portanto, desejam a continuidade escolar para assegurar mais dignidade e cidadania. Nas turmas de 5ª à 8ª série, também em junho de 2009, de 11.255 educandos, 47,5% eram mulheres e 52,5% homens.

Na EAJA, existe um número significativo de educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em dezembro de 2009, segundo o Rendimento Escolar do DAE, somavam 123 educandos, no Primeiro Segmento, que correspondiam a 5,4% dos 2.272 frequentes. De 5ª à 8ª série, os NEE eram 82 educandos que correspondiam a 1,36% dos 6017 frequentes. Em muitos casos, representam percentual significativo nas turmas. A escola tem enfrentado esse desafio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos também tem convivido com essa realidade.

A SME implantou, em 2006, dois Centros Municipais de Atendimento à Inclusão (CMAI). Estes Centros possuem equipes multidisciplinares que oferecem atendimento específico aos educandos da RME, Apesar dos esforços empreendidos, os educandos da EAJA atendidos nos CMAI são em número reduzido e enfrentam dificuldades para acessar estes atendimentos, uma vez que são trabalhadores.

Na EAJA, os avanços quanto à inclusão se constituem nas possibilidades de formação dos educadores da rede, pois é disponibilizada a todos esses profissionais por meio do CEFPE.

Também nas URE são lotadas psicopedagogas com o objetivo de subsidiar os professores no diagnóstico e possíveis encaminhamentos aos educandos que necessitam de atendimento especializado.

Os educandos da EAJA têm garantida a lotação do profissional cuidador em apoio às atividades de higiene, alimentação, locomoção e que exijam auxílio constante no cotidiano escolar, bem como do tradutor/intérprete de Libras. Conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, MEC, 2007), inicia-se, na RME, a implantação das salas de Recursos Multifuncionais, para a oferta de atendimento educacional especializado.

A necessidade de assegurar o atendimento com qualidade levou a DEF-AJA a instituir uma equipe de estudos, com a participação de representantes dos CMAI, Secretaria da Saúde, CEFPE e CME com o objetivo de elaborar orientações específicas para o atendimento nesta modalidade, bem como viabilizar e ampliar o acompanhamento aos educandos da EAJA, respeitando as suas especificidades e necessidades, enquanto educandos trabalhadores e com histórico de exclusão da escola e na escola.

A grande maioria dos sujeitos da EAJA possuem histórias semelhantes: histórias de exclusão, de falta de trabalho, de exploração no trabalho, de serem corresponsáveis pela sobrevivência familiar, de “voltar a estudar para crescer e ser feliz”²¹. Essa volta constitui-se em um desafio para muitos educandos, pois eles encontram dificuldades em se adaptar à cultura

²¹Fala de educandos de Projeto AJA e 1ª à 4ª série, no diálogo realizado em 2009.

escolar, em cumprir uma rotina de ir todos os dias para a escola após o cansaço do trabalho e o enfrentamento das adversidades presentes em suas vidas. Por conta desse e de outros fatores vinculados à própria escola, a evasão e a baixa frequência são desafios da EAJA, realidade que se configura em toda a EJA.

Como se apresentam os conflitos geracionais nesse universo? Os adolescentes sentem dificuldades em compreender os ritmos e costumes dos idosos, enquanto esses também não se adequam às irreverências e hábitos juvenis. Embora esses conflitos sejam concebidos pelos educadores como um dificultador do processo ensino-aprendizagem, Spósito (1996) afirma que a resistência aos conflitos entre as gerações enriquecem a vida social, pois apontam novas alternativas e sinalizam possibilidades de mudanças.

No caso dos jovens, quase sempre, as relações sociais mais significantes são constituídas fora da escola e da família. De acordo com Spósito, (1996, p.101) “a rua aparece como espaço de formação dos grupos de amizade que podem se desdobrar nas galeras, nas gangues, nos grupos de música e dança, como aqueles que se dedicam ao rock, ao RAP, entre outros.”

Que experiências culturais a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil? Que estratégias possibilitam ao idoso a convivência com seu pares? Como mediar a resistência e o conflito entre gerações de forma que enriqueçam a vida social e sinalizem novas alternativas como possibilidades de mudanças?

Os adolescentes, jovens e adultos da EAJA compõem, de forma relativa, um grupo homogêneo, comparado à população desse país. No entanto, a heterogeneidade também é comum para esses sujeitos. De acordo com Frochtengarten (2009, p.31), “A diversidade de saberes, habilidades e ritmos de trabalho costuma ser a marca das turmas e representa um dos desafios ao trabalho pedagógico.” A diversidade de saberes, interesses e as diferenças geracionais são dificuldades apontadas pelos educadores da EAJA, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Esses são desafios cotidianos, a organização curricular ainda tem desconsiderado os educandos e suas experiências aprendidas no mundo. A necessidade de dialogar com os saberes, os anseios e as expectativas dos adolescentes, jovens e adultos é premente, sobretudo na EAJA. Conforme analisa Oliveira e Paiva (2004, p. 104), “Isso quer dizer que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta.”

É também necessário perceber que a trajetória da aprendizagem é diferente para cada um desses educandos. Assim, é preciso romper com a visão linear da organização curricular presente nas escolas, que parte dos saberes mais simples para chegar aos complexos e buscar, cotidianamente, o significado atribuído pelos sujeitos ao que se deve aprender.

Quanto aos sujeitos educadores, considera-se que as escolas possuem coletivos que buscam atender às especificidades desses educandos e que carregam anseios e características as

mais diversas possíveis. Os gestores e coordenadores demonstram-se comprometidos com a modalidade, no entanto, nem todos conseguem envolver os profissionais, e nem garantem uma participação democrática, de fato, tanto de educadores quanto de educandos.

Em pesquisa realizada pelos professores do GTE Ressignificando 2008, percebeu-se que os funcionários administrativos, em sua maioria, apresentam conhecimentos dos educandos acerca de suas realidades, da importância da “volta aos estudos”, dos critérios de flexibilidade da PPP da EAJA em relação aos mesmos, das situações peculiares de cada um. No entanto, muitos dos entrevistados ainda reclamam de uma certa distância entre eles e o corpo docente, o que prejudica, de certo modo, um atendimento mais completo a esses educandos. Eles conhecem as suas histórias, conversam e os aconselham, constroem vínculos que poderiam ser importantes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola.

Mesmo percebendo essa tensão na relação entre os diversos trabalhadores da educação, considera-se que os funcionários administrativos são, de fato, sujeitos da EAJA, pois desenvolvem um trabalho significativo nas escolas: o preparo dos alimentos, efetivando o Projeto Estudar Sem Fome o registro dos documentos, a parceria no desenvolvimento de atividades em ambientes diversificados e a higienização da escola. Essas atividades não apenas subsidiam o processo de ensino e aprendizagem, mas também podem ser consideradas educativas pelo modo como esses profissionais se relacionam com os educandos.

Importante registrar um desafio a ser enfrentado pela EAJA, referente à formação dos funcionários administrativos e gestores. Ela deve ser pensada com a expectativa de compreender os princípios e concepções dessa proposta e assegurar, para esses sujeitos, a participação e condições de interferir e contribuir no processo de formação dos educandos.

Em 2003, foi aprovado o Plano de Carreira dos Servidores Administrativos, que passaram para o quadro de Funcionários Administrativos da Educação (FAE). Esse plano não apenas estimula os profissionais no exercício de suas funções, como dá oportunidade de crescimento tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada. Em 2008, foi aprovado o Plano de Carreira dos Servidores Municipais da Prefeitura de Goiânia, que inclui os novos concursados da Educação, que representa uma conquista dos servidores municipais.

A maioria dos educadores da EAJA são profissionais concursados e licenciados, como define a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Muitos deles são especialistas, mestres e doutores que se beneficiam do Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, aprovado pela Lei 7997, de 20 de junho de 2000, como resultado das lutas e mobilizações da categoria, travadas na década de 1990.

Os educadores do Programa AJA - Expansão são pessoas da comunidade, com formação mínima em ensino médio concluída. É um grupo bastante heterogêneo, integrado por aposentados, funcionários públicos, voluntários da comunidade, desempregados e estudantes de graduação que querem adquirir experiência em educação popular, entre outros. A orientação

pedagógica é garantida na formação inicial de 40 horas, no mínimo, e a formação continuada semanal. O quadro de professores configura-se da seguinte forma:

Tabela 2: Número de Profissionais da EAJA X Sexo

Modalidade	Programa AJA-Expansão	Projeto AJA		1ª à 4ª		5ª à 8ª	Total
		Regente	Ed. Física	Regente	Ed. Física		
Homens	2	1	3	7	27	203	241
Mulheres	45	30	5	175	25	394	629
Total	47	31	8	182	52	597	870

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoal, setembro de 2009.

Os educadores da EAJA, em sua maioria, fazem jornada dupla ou tripla de trabalho. Santos (2007), em pesquisa realizada com professores que atuam de 5ª à 8ª série da EAJA, afirma que a opção dos professores por essa modalidade tem como principal motivo a questão financeira, trabalham no terceiro turno para complementar o salário obtido com o trabalho diurno.

Um desafio posto à RME é a necessidade de romper com a rotatividade dos professores que atuam nessa modalidade. Discute-se muito a rotatividade dos alunos, mas pouco se fala na rotatividade do professor.

Esse elemento implica diretamente no processo ensino-aprendizagem. Tanto os educadores quanto os educandos têm, como desafio, a luta pela concretização de seus direitos. A reflexão sobre a condição de trabalhador, em que educadores e educandos se encontram, pode contribuir para a formação de ambos.

Embora desenvolvam jornada de trabalho extensa, muitas vezes, em mais de uma rede, e não tenham sido contemplados em sua formação inicial com os conteúdos da EJA, muitos educadores, comprometidos com o fazer pedagógico, têm construído caminhos que mobilizam e mantêm o educando na escola, garantindo-lhe aprendizagem com qualidade social.

A SME tem procurado dar visibilidade a estes trabalhos por meio de projetos, entre os quais, o Revelando Nossa História, a revista Revelando Nossa Lida, História e Arte, documentários produzidos por professores e alunos no Fest Cine, entre outras.

No que tange ao compromisso político-pedagógico dos professores, Freire (2001, p.49) argumenta que é “fundamental que todo trabalhador do ensino, [...] assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela”. Essa afirmação está relacionada a outra reflexão: a formação dos educadores. Embora esteja reservado um espaço somente para discussão da formação nesta proposta, é preciso registrar que o caráter da formação deve concentrar esforços para que o professor da EAJA explicita, em seu fazer

pedagógico, seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa.

Também é necessário que o educador “tenha competência técnica e científica capaz de gerar autoridade e, com efeito, a disciplina intelectual dos educandos”²². Esta não representa uma tarefa fácil, pois, ao mesmo tempo, os educandos devem ser respeitados enquanto sujeitos que trazem consigo saberes apreendidos e construídos nas relações estabelecidas, nos mais diversos ambientes por eles frequentados.

É importante perceber que todos esses aspectos contribuem para a representação que o educando faz da escola e para a construção da sua própria identidade de estudante. Além dos fatores sociais, os motivos da evasão estão intimamente ligados à relação que estabelecem com a escola. Sendo assim, é importante observar sempre quem é esse “outro” que se apresenta como educando e como se narram as identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão.

A heterogeneidade de sujeitos presentes na EAJA implica num constante repensar nas formas de atendimento para manter o compromisso de garantir escolarização aos adolescentes, jovens e adultos que se encontram fora da escola e que ainda não perceberam a necessidade da escolarização.

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 42), “Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado.” Assim, é também papel da escola cultivar a compreensão de cada um, como sujeito histórico, bem como a responsabilidade de questionar, tensionar e desafiar a ordem social vigente.

1.3 Bases legais

A configuração flexível e inovadora da Proposta Político-Pedagógica da EAJA no município de Goiânia justifica-se por vários fatores, tais como as características e as condições sócio-históricas dos sujeitos educandos, o contexto histórico contemporâneo em que sobressai a globalização, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças de paradigmas teóricos e culturais. Justifica-se também na legislação como a Constituição Federal:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

²²Diálogo de componentes do GTE Resignificando o Trabalho Pedagógico na EAJA, durante discussão do livro Pedagogia da Autonomia, em 2009.

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988)

Assim, estabeleceu-se uma organização que procura, conforme determinado também pela LDBEN, valorizar as especificidades dos educandos, possibilitando-lhes o direito de acesso ao sistema de ensino e sua permanência nele por meio do trabalho coletivo, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 9.394/96 define as diretrizes e bases da educação nacional e aponta a necessidade de ofertar oportunidades de escolarização para jovens e adultos em diferentes artigos:

Art. 2º - A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

[...]

Art. 4º - O Dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo [...]

§1º. Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; [...]

§5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

[...]

Art. 10º - Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...]

Art. 32 - O ensino fundamental [...]

§4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

[...]

Art. 34- A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º. São ressalvados os casos de ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

No que se refere à legislação municipal, o Plano Municipal de Educação, Lei 8262, de 30 de junho de 2004, encontra-se em vigor e traz em seu item 2.2.2, um diagnóstico da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos com base nos dados do último censo demográfico (IBGE, 2000), bem como as diretrizes com os registros dos desafios a serem enfrentados por toda sociedade civil e, por último, os objetivos e as metas a serem alcançadas para resguardar o direito à educação dos adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia.

A SME se esforça em cumprir, juntamente com as demais entidades que desenvolvem EJA em Goiânia, tais objetivos e metas, por meio de ações específicas de alfabetização e continuidade do processo de escolarização desses sujeitos. O atendimento a esses educandos no ensino fundamental não deve ficar restrito à função reparadora²³ e, sim, estender-se para toda a vida, numa perspectiva de formação permanente e continuada (função qualificadora), seja em regime formal, como o ensino profissional e superior, seja em regime não-formal como cursos de atualização profissional.

Segundo a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA)²⁴ - Declaração de Hamburgo - 1997, Tema II, há de se viabilizar a eliminação de “[...] barreiras entre educação formal e não-formal [...] estando atentos a que os jovens e adultos tenham a possibilidade de prosseguir nos seus estudos depois de sua escolaridade formal inicial.”

A educação de adolescentes, jovens e adultos tem especificidades que requerem atendimento diferenciado: garantir o acesso à educação fundamental em horário compatível com as condições do educando trabalhador, carga horária e currículo voltados à sua realidade, bem como flexibilidade de frequência para o educando trabalhador, de matrícula e de avanço a qualquer momento do ano letivo, com o objetivo de possibilitar a sua formação escolar de acordo com as condições e os conhecimentos já adquiridos pelos educandos dessa modalidade.

²³Segundo Cury (BRASIL, 2000, p.6), “a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.”

²⁴A sigla CONFINTEA origina-se do francês Conference Internationale de Education des Adultes e designa a Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada e coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional.

2. Organização curricular, princípios e eixos

A EAJA na RME de Goiânia adota um referencial teórico sustentado por autores variados para sua estruturação e orientação das práticas desenvolvidas, a saber: Freire (1979, 1987, 2000, 2004) Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira (1999), Paro (1999), Oliveira e Paiva (2004), entre outros.

A leitura desses autores apresenta como pressupostos básicos a consideração do ser humano como sujeito historicamente constituído, a compreensão da realidade como processo que se configura em face da intervenção desses sujeitos, e os espaços de escolarização como locus que podem contribuir na formação humana dos sujeitos que deles participam.

Esta proposta incorpora a concepção freireana (2004, p. 98) de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Nessa ótica, a educação pensada torna-se significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Conforme aponta Freire (1979), a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são sujeitos desse processo.

Considerando a relevância histórico-política das ações e do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, tomou-se ainda como contribuição para a elaboração dessa proposta as discussões realizadas pela abordagem sócio-cultural acerca da formação dos sujeitos e de seus mecanismos psicológicos, concebendo-a como processual e tecida nas relações sociais estabelecidas por esses sujeitos.

O currículo é aqui entendido como processo pelo qual o homem adquire, assimila, constrói e reconstrói conhecimentos, em um tipo particular de experiência proporcionada pela prática pedagógica, refletida e intencional dos educadores e educandos sobre o mundo para transformá-lo. O currículo é constituído como um caminho, um conjunto de princípios, os quais apontam vivências, convivências, ações, inter-relações que expressam significados confrontando saberes e conhecimentos populares e científicos num diálogo permanente. De acordo com Freire,

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (2009, p.69 e 70)

²⁵Conforme “A Formação Social da Mente” (1991), os estudos de Vygotsky, na década de 1920, apresentam uma crítica à compreensão elaborada por Piaget sobre as funções superiores humanas. Assim, ele propõe uma nova psicologia, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético. O aspecto cognitivo é compreendido a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente.

Dessa forma, o currículo escolar fundamenta-se na reflexão sobre por que se ensina um determinado conteúdo em detrimento de outro, numa relação dialógica enquanto condição metodológica e de resgate pela escola dos saberes populares, articulando-os aos saberes científicos, na busca de desvelar a realidade e construir um novo conhecimento. Conforme argumenta Moreira e Candau,

o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-lo a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (2007, p. 21)

Concebe-se, então, o currículo como as várias experiências escolares envolvidas no processo do conhecimento em que homens e mulheres se sintam sujeitos críticos e capazes de interferir na sociedade em que vivem. O conhecimento é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, formação de conceitos, de transformação do mundo vivido e sempre provisório. Tal ação humana está atrelada ao desejo de saber, de aprender e de mudança, porque o homem é um ser incompleto em busca do ser mais, ou seja, da sua humanização.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o conhecimento é o elemento básico do currículo e o processo de aprendizagem desse conhecimento deve ser constituído na expectativa da compreensão das temáticas socialmente construídas, a fim de serem questionadas e reconstruídas pelos sujeitos envolvidos no processo.

A teoria dialética do conhecimento pressupõe a relação entre sujeito e objeto, pois é pela práxis humana sobre o mundo que tanto o mundo como o homem se modifica e se movimenta construindo a história. A isso chama-se de prática social.

A ação educativa deve considerar que a realidade construída pelos homens, e na qual se inserem, é a fonte do conhecimento e deve estar a serviço de uma ação transformadora.

Assim é que a EAJA fez opção por uma proposta político-pedagógica que toma como referência os princípios da Educação Popular²⁶, os quais possibilitam ao educador, na prática cotidiana, construir o currículo numa relação dialógica entre a realidade local e o contexto mais amplo. Na argumentação de Freire,

é preciso porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos

²⁶Conforme argumenta Brandão (2008, p. 24), “O foco de sua vocação é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo.”

acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. (2004, p.54)

Nessa relação, é necessário analisar que o compromisso com a educação também passa pelo esforço do estudo e da pesquisa, cujos desafios necessitam ser enfrentados tanto pelo educador como pelo educando. Conforme argumenta Freire (2009, p.29), “é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando 'curiosidade epistemológica’”.

A necessidade de o educador tomar a pesquisa como instrumento metodológico consiste em uma dedicação na busca, questionamento e constituição do conhecimento.

A linguagem é aqui entendida como um processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio ou entre dois ou mais indivíduos.

Representa o principal elemento do sistema simbólico dos grupos humanos, considerada um avanço na evolução da espécie, pois é por meio dela que o homem adquire formas de lidar com objetos do mundo exterior.

É formada por um aspecto verbal e outro não verbal, o primeiro pode ser escrito ou falado e o segundo, desde a linguagem corporal até a simbólica, todos eles sendo fortemente influenciados pela cultura, pela ideologia sócio-política e econômica do meio em que se inserem.

A compreensão dos fatores que interferem na organização do meio social possibilita que o indivíduo assuma uma postura crítica diante desse meio, além de permitir-lhe a apropriação e a construção de uma linguagem mais adequada à expressão de suas ideias, como participante do processo de transformação de si e de sua realidade.

Assim, as aprendizagens ocorridas pelas trocas que se estabelecem na relação com o outro pela mediação da linguagem, sendo significativas, além de favorecerem a aquisição de instrumentos e signos, podem conduzir ao desenvolvimento, à reflexão e à ação transformadora da realidade.

Nesse processo, o sujeito se apropria dos instrumentos materiais e simbólicos (culturais) que são utilizados para mediar sua relação com o mundo, com os objetos de conhecimento e de atuação, criando, a partir das relações estabelecidas com o meio, em diferentes contextos, sentidos pessoais, diferenciando-se enquanto ser humanizado, portador de um 'eu' mais autônomo.

Portanto, o uso da linguagem é determinado pela natureza sócio-histórico-interacionista, uma vez que quem a usa considera as pessoas envolvidas no processo de interação, atuando no mundo social em um determinado momento e espaço. Assim, é na interação cultura/linguagem que a relação pensamento e palavra se concretiza num movimento vivo.

Relação esta que não é estática, se dá ao longo do processo histórico de aprendizagem e, portanto, modifica-se permanentemente.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1998) esclarece que ela é, inicialmente, signo social externo e vai, aos poucos, pela reelaboração do sujeito, entrecruzando com os saberes que possui, tornando-se internalizada, sendo apropriada por ele.

Nesse sentido, a linguagem cujas funções de comunicação, síntese, generalização, planejamento, dentre outras, enquanto instrumento de mediação no processo de desenvolvimento do sujeito tem, na palavra, “[...] a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana, ou seja, a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água” (VYGOTSKY, 2001, p.486).

A visão de Paulo Freire (2009, p.54) converge com a de Vygotsky: “A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.”

Desse modo, a palavra não pode ser desprovida de significado, pois reflete o papel central da formação da consciência, tornando-se essencial ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas à apropriação e construção dos conceitos.

A aprendizagem ocorre na construção conjunta do conhecimento, sendo educador e educando os seus sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes e as necessidades sociais do educando e como referencial a mediação pelo educador, possibilitando-lhe a ampliação do conhecimento crítico da realidade, o acesso ao conhecimento mais elaborado e a construção de um novo.

Nas palavras de Freire (2004, p. 120), “a relação do conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito.”

O aprendizado ocorre por meio da significação do conhecimento pelo sujeito, o qual é possível pela relação dialética, bem como pelo confronto entre saberes e conhecimentos populares e científicos, em um diálogo permanente, não pela mera exposição de informações.

A busca da aprendizagem deve perseguir questionamentos advindos de situações problematizadoras vivenciadas pelos educandos. Estes devem promover reflexões individuais e coletivas, tornando significativo o processo de conhecer.

Conforme expressa o documento Brasil (2006, p.47) “perguntas são instrumentos indispensáveis para produzir conhecimento. As pessoas aprendem quando precisam encontrar respostas para suas perguntas”.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando se cria, no cotidiano escolar, situações pedagógicas em que os conteúdos trabalhados apresentam-se de forma significativa para os educandos.

A aprendizagem vista pelo campo da construção psicológica e da maturação do indivíduo está relacionada às funções psicológicas superiores²⁷, conforme denomina Vygotsky. Em sua opinião, pensar a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano é percebê-la como possibilidade de desenvolvimento mental:

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p.101)

Pensar na aprendizagem dos sujeitos da EAJA implica, portanto, compreender a cultura como elemento mediador desse processo. Essa concepção de aprendizagem coloca a necessidade de um constante repensar das práticas educativas como forma de enfrentamento dos “problemas de aprendizagem” bem como da construção de experiências inovadoras no campo da aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos.

O trabalho coletivo na escola começa pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e pressupõe a integração, a fluidez e o compromisso entre os que o planejam e desenvolvem as ações planejadas. Entende-se por planejamento escolar coletivo a efetiva participação de todos os integrantes da comunidade escolar na decisão dos rumos que nortearão as atividades escolares e extraescolares.

Segundo Veiga (1998), a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, e as suas diversas fases do desenvolvimento, efetiva-se com base em alguns princípios fundamentais – como o da igualdade, da qualidade, da gestão democrática, da liberdade, da valorização do magistério - sem os quais o trabalho coletivo torna-se inviável. A organização coletiva das atividades escolares, conforme Veiga (1998), exige que os seus atores e autores tenham uma definição clara das finalidades da escola e, com efeito, do tipo de cidadão e de sociedade que pretendem formar.

A gestão democrática, condição necessária para a realização do trabalho coletivo, demanda dos educadores uma reflexão aprofundada sobre os problemas do contexto social, da vivência dos educandos e sua articulação com as teorias, que possibilite uma interpretação crítica e dialética da realidade em questão. A gestão democrática e o princípio da liberdade, garantidos constitucionalmente, ensejam

²⁷Importante registrar que para Vygotsky (1991), a complexa estrutura humana é constituída do processo de desenvolvimento presente nas relações entre o histórico individual e o social. Em suas palavras “[...] Quando se examina o processo de formação em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento, dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular.”(1987, p.70). Assim, são consideradas funções psicológicas superiores: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento.

o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1998, p. 19).

Enfim, por desenvolvimento coletivo das atividades escolares entende-se o efetivo empenho de todos os integrantes da comunidade escolar na execução conjunta, responsável, objetiva e integrada do trabalho previamente planejado, de modo a garantir a qualidade do ensino e a própria formação permanente dos educadores envolvidos na construção pedagógica da escola.

Na tentativa de estruturar uma trajetória formativa que estimule, de um lado, a superação do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, e de outro, buscar, por meio de conhecimentos dos diversos componentes curriculares, alternativas de aprendizagem mais próximas da experiência imediata dos adolescentes, jovens e adultos, propõe-se os seguintes eixos norteadores: a identidade, a cidadania, o trabalho e a cultura.

A identidade fundamenta-se na compreensão de formação humana em que o sujeito se constitui na relação com o outro e com o mundo. Desse modo, a identidade não é definida como algo dado a priori, mas como metamorfose, um processo em que o sujeito é histórica e dialeticamente autor de sua própria identidade, a partir da relação com outros sujeitos no convívio social.

Conduz a respostas que revelam histórias de vida, trajetória profissional, papéis que se desenvolvem ao longo da vida e revelam, também, a dinâmica de mudanças da identidade de uma pessoa e suas interfaces: identidade profissional, sexual, enfim, identidade dos papéis que desenvolve na sociedade.

Na EAJA, em relação à questão da identidade, deve-se considerar, além do recorte de classe como elemento comum e demarcador desses sujeitos, as diferenças geracionais e, ao mesmo tempo, as diferentes identidades constitutivas de um mesmo sujeito, seja ele idoso, adulto, jovem ou adolescente.

Carrano (2008, p.111), ao discutir a construção identitária da juventude, fala da importância de se conceber a questão da identidade pessoal e coletiva como um processo de interação e conflito. Ele considera que os jovens, na atualidade, têm certa liberdade de “selecionar as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição.”

É importante que a escola se afirme como espaço de sociabilidade, de solidariedade, de debates públicos, capazes de possibilitar a formação de identidades com base em experiências e práticas coletivas de participação e convivência.

Segundo Spósito (1996) e Canclini (1999), a identidade é um conceito autorreferido e, ao mesmo tempo, narrado pela representação social. A identidade da juventude, por exemplo, tende a ser reconhecida a partir de estereótipos quase sempre produzidos pela mídia, sem fazer o recorte de classe e compreender a sua constituição histórica.

Esta generalização remete a uma representação ou identidade coletiva de juventude como consumista e alienada. Ao contrário, quando se faz o recorte de classe é para qualificar a juventude/educandos da escola pública como violentos e marginais.

Decorrem dessas construções duas situações bastante frequentes: “o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo” (SPÓSITO, 1996, p. 99). Não apenas os jovens, mas também os adultos da EAJA são identificados por estereótipos, os quais, na grande maioria das vezes, servem para justificar as dificuldades de aprendizagem desses educandos.

Frochtengarten (2009, p. 135) considera os educandos adultos de EJA como sujeitos portadores de identidades de fronteiras, uma vez que “ela está fundada sobre a comunidade com outros estudantes e, simultaneamente, sobre os contrastes com a cultura escolar. Portanto, está edificada em terreno de fronteiras culturais.” O autor afirma que esse terreno, a escola, gera abalos a todos os sujeitos que ali convivem, inclusive sobre os professores.

É na perspectiva de combater o preconceito social contra os jovens e adultos das classes populares em situação de exclusão social, cultural e escolar, que a Proposta Político-Pedagógica da EAJA tem no conceito de identidade um eixo importante para a construção do conhecimento e a transformação da realidade, uma vez que ele permite desconstruir os mecanismos de construção e manutenção da exclusão dos educandos dessa modalidade.

Conforme Spósito (1996), a presença do Estado por meio de políticas para a juventude e para a população adulta excluída, é de fundamental importância para a formação de sua identidade coletiva e individual, bem como o papel da escola como espaço que possibilite a constituição de experiências culturais e de políticas participativas.

A ausência de projetos culturais e educativos portadores de significados de sociabilidade configuram-se como crise da escola pelo seu esvaziamento de sentido produzido pelos educandos.

Assim, identidade individual ou coletiva, sempre pressupõe a dimensão da alteridade, ao ser uma categoria social e relacional. Ela se constrói a partir de experiências comuns, que se defrontam e confrontam entre si. Como afirma Paula Montero (1997), um dos elementos que faz evidenciar a questão da identidade situa-se nos grupos emergentes que passam a competir pela conquista de um mesmo espaço social. Mas é preciso, também, levar em conta esse movimento que constitui a identidade em sua dupla dimensão: trata-se de se perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Essa diferença, paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade e uma certa reciprocidade (SPÓSITO, 1996, p. 99).

O princípio da identidade no currículo da EAJA tem o papel de possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre sua trajetória, os condicionantes históricos, as rupturas e a reconstrução na formação da sua subjetividade e as suas condições de existência.

Espera-se que o educando da EAJA se compreenda como sujeito produzido nas relações de força impulsionadas pela contradição entre capital e trabalho, e, com efeito, pela exploração do trabalhador pelo capitalismo. O entendimento das condições objetivas de exclusão é fundamental para a ressignificação da sua autoimagem e para sua motivação às práticas de resistência à realidade social imposta.

A cidadania é concebida como igualdade política, econômica, jurídica e sócio-cultural. É compreendida como processo de construção social, forjado no interior das práticas sociais e políticas dos movimentos populares. Implica, assim, na conquista do direito de atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana e supõe o processo dialético de construção da sua identidade, bem como a compreensão de seu papel como ser social.

Conforme Pinsky (2003), o conceito de cidadania não é uma definição estanque, é construído historicamente, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Há uma diferença muito grande em ser cidadão no Brasil, nos Estados Unidos da América, na Suíça ou na Etiópia. Tem-se em cada nação diferenças de regras que definem quem é ou não titular da cidadania.

Em cada país o estatuto da cidadania vai se modificando, normalmente, se ampliando, como por exemplo, a inclusão da mulher, da criança e do adolescente como cidadãos, do analfabeto, dos imigrantes e das demais minorias.

As lutas da sociedade ocidental em geral, em prol da cidadania, culminaram com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas em 1948, antecedida pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 na França e a Carta dos Direitos, de 1791, nos Estados Unidos. As duas últimas declarações romperam com o princípio de legitimidade que vigorava com base nos deveres dos súditos e passaram a estruturar as relações sociais e a organização da sociedade a partir dos direitos do cidadão.

Diante dessas duas declarações, lutas foram travadas para se ampliar os direitos às minorias: à mulher, ao negro, à criança, ao índio, ao homossexual, ao idoso e ao trabalhador, entre outros, de modo a definir que a expressão mais ampla da cidadania é o exercício concreto da democracia nas práticas cotidianas da sociedade e não apenas na expressão política da representação.

No Brasil, a cidadania ampla, estendida a todos os indivíduos, igualando os seus direitos, é um acontecimento histórico recente, reconhecida pela Constituição Federal de 1988. Como parte deste processo, cita-se a promulgação da Lei 8069/90, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e o Estatuto do Idoso, Lei 10.741/2003, que distinguem esses sujeitos.

Em relação à juventude, se desenvolvem, no Congresso Nacional, as discussões em torno da construção de um estatuto próprio, considerando as suas particularidades e necessidades. Essa cidadania não foi outorgada, e sim conquistada, a partir dos processos de luta da sociedade civil organizada. O trabalho é aqui tratado enquanto uma relação dialética entre sujeito e objeto (realidade primitiva), implicando modificação de ambos. É por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e à sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, compreendida como autonomia do ser em relação à natureza.

Costa (1996) aponta que o trabalho, então, é o que diferencia o homem como espécie e gênero dos outros animais. O processo-trabalho engendra uma relação dialética entre o homem e a natureza, pois ele a transforma, a humaniza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

Neste início de século XXI²⁸, vivenciam-se inúmeras mudanças no mundo do trabalho, onde as condições de vida do trabalhador estão cada vez mais degradadas. Os adolescentes, jovens e adultos da EAJA vivenciam estas mudanças, pois estão inseridos ou buscando se inserir neste mercado, uma vez que é por meio da sua força de trabalho que satisfazem suas necessidades básicas de sobrevivência, ocupando este, portanto, centralidade em suas vidas.

Esses educandos aprendem nas relações sociais tecidas no mundo do trabalho, assim, embora o trabalho na sociedade capitalista seja alienante, a educação enquanto práxis, ou seja, enquanto ação-reflexão-ação pode contribuir no sentido de instrumentalizar este sujeito para a compreensão, a crítica, a reflexão, o questionamento e para a busca de superação da realidade.

Não é papel de uma educação comprometida politicamente com a formação humana deste adolescente, jovem e adulto prepará-lo para o mercado de trabalho. Costa (2008), em pesquisa sobre o educando trabalhador da EAJA, pontua que ao se pensar educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, deve-se considerar que, na atual conjuntura, as relações que se constituem entre a escolarização básica podem possibilitar, ou não, a inserção, a permanência e também a mobilidade dos educandos no mundo do trabalho.

Em consonância com os princípios desta proposta e com o definido pela LDB acerca da necessidade de práticas pedagógicas articuladas à realidade concreta vivida por estes educandos, entende-se que a categoria trabalho deve ser um elemento fundante das práticas pedagógicas. Conforme Silva (2004, p.127), “é preciso que a escola traga a vida do trabalhador para dentro do seu cotidiano de práticas: que os conteúdos e metodologias sejam construídos e desenvolvidos a partir das experiências dos seus sujeitos.”

²⁸Conforme afirma Antunes (1999, p.205), a classe trabalhadora na atualidade, “é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, também no que refere a sua atividade produtiva: é um operário ou uma operária trabalhando em média com quatro, com cinco, ou mais máquinas. Os trabalhadores são desprovidos de direito, seu trabalho é desprovido de sentido, em conformidade com o caráter destrutivo do capital, pelo qual relações metabólicas sob controle do capital, não só degradam a natureza, levando o mundo à beira da catástrofe ambiental, como também precarizam a força humana que trabalha, desempregando ou subempregando-a, além de intensificar os níveis de exploração.”

Também, Lima Filho (2008, p.120) aponta a importância da escola reconhecer e manter “vínculos ou articuladores, ou se quisermos, princípios, que considerem a categoria trabalho como referencial para a concepção e organização do processo educativo”. Entretanto, para que esta articulação aconteça, o currículo escolar precisa levar em consideração os conhecimentos e as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades.

Os conhecimentos trabalhados e apreendidos passam a contribuir de forma mais significativa para a formação humana dos educandos da EAJA.

Na discussão dessa organização curricular é preciso enfatizar a situação da EAJA com educandos trabalhadores ou em vias de se inserirem no mundo do trabalho. Estes possuem trajetória de vida marcada por relações estabelecidas no mundo do trabalho. Muitos interromperam seus estudos, outros estão retornando para a escola devido às exigências desse. Portanto, a categoria trabalho deve estar presente no cotidiano escolar da EAJA.

A cultura, entendida como produto dialético do trabalho, é o mundo modificado pelo homem que se descobre agente transformador da realidade. É um processo simultâneo de transformar-se e de transformar o mundo.

Pode-se afirmar que a cultura ocupa um lugar central nas escolas da EAJA, uma vez que ela perpassa tudo o que acontece na vida social de todos que ali estão, bem como as representações que fazem destes acontecimentos. Os sujeitos trabalhadores reconstruem sua realidade e a explicam a partir das diferentes formas de viver na qual estão inseridos.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural é um importante elemento para ser utilizado nas práticas pedagógicas nas salas de aula da EAJA, ou seja, é um ponto de partida para o diálogo entre educadores e educandos.

Discussões sobre as relações entre trabalho, cultura e sociedade devem permear a prática pedagógica de todos os componentes curriculares. Moreira e Candau (2007, p.45) chamam a atenção dos segmentos que compõem a escola e que pensam os currículos:

A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las.[...] No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Assim, faz-se necessário discutir as relações de gênero, raça e etnia, tendo como pano de fundo as diversas formas de produções artísticas e movimentos culturais. Em conformidade com a Lei 11.645/08 e com a realidade dos educandos da EAJA, ressalta-se a importância da valorização da identidade e da autoestima de educandos negros, indígenas e afrodescendentes.

Conforme Silva, a utilização do termo gênero é recente, data de 1955, utilizado para dar

conta dos aspectos sociais do sexo, que designa os aspectos biológicos masculino e feminino. Em oposição, “o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 1999, p. 91).

Esse autor, em referência às teorizações feministas, afirma que, historicamente, há uma repartição desigual dos bens materiais e simbólicos entre homens e mulheres. Essa distribuição desigual estende-se à educação e ao currículo, de modo a internalizar estereótipos e preconceitos de gêneros capazes de gerar nos professores expectativas diferenciadas para educandos e educandas.

Essas expectativas direcionam, mesmo que inconscientemente, homens e mulheres a seguirem carreiras profissionais diferentes, reproduzindo o acesso desigual ao poder.

Uma discussão crítica e dialética das categorias de gênero, raça e etnia na escola deve considerar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade e esses conceitos, no sentido de identificar e desconstruir os mecanismos de reprodução da desigualdade social.

É preciso buscar constante reflexão, abolindo preconceitos já cristalizados e possibilitando ampliar as discussões da cultura de forma significativa.

Conforme Giroux (1997), cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas, que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular. E ainda, cultura é uma forma de produção, cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe.

É, também, uma arena de luta e contradição, existindo culturas dominantes e dominadas, que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos diferentes e desiguais.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da EAJA, comprometida com os sujeitos das classes populares que a frequentam, propõe que as salas de aula sejam um espaço de debate, questionamento e diálogo, bem como de desenvolvimento da autoestima, do respeito, da aceitação e valorização da diversidade cultural.

Construir uma prática pedagógica democrática onde se consiga articular igualdade e diferença, numa perspectiva emancipatória, não é tarefa fácil, uma vez que esta não tem sido historicamente a prática das escolas.

Moreira e Candau (2007) ressaltam alguns elementos que consideram ser importante observar na formação dos educadores: a percepção da diversidade e pluralidade a partir de teorias e experiências em que os educadores possam se colocar em situação de análise de suas próprias reações, possibilitando a reflexão de cada educador sobre sua própria identidade cultural e sobre a formação cultural brasileira e a abertura para os diferentes grupos culturais e étnicos.

2.1 Metodologia

A Proposta Político-Pedagógica da EAJA caracteriza-se pela intrínseca relação entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação, numa perspectiva dialética, uma vez que as ações pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas no locus da escola devem partir da avaliação diagnóstica e de uma metodologia que privilegie o trabalho coletivo e interdisciplinar²⁹ na compreensão da realidade do educando das classes trabalhadoras e, com efeito, na seleção de conteúdos.

A SME entende que a escola tem autonomia na definição e na construção de suas metodologias, as quais devem ser coerentes com a proposta da EAJA. Devem se fundamentar na LDB/1996 e na Constituição Federal/1988, quando tratam da gestão democrática, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e o saber; da igualdade de condições de acesso, do pluralismo de ideias e da tolerância como princípios para uma educação de qualidade.

Para Freire (1987, p.78), o diálogo não é palavra oca nem verbalismo, “é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu.” É por meio do diálogo franco, da palavra verdadeira, enquanto uma exigência existencial, que os homens ganham significação enquanto homens e, ao mesmo tempo, pronunciam o mundo e o transformam.

O desenvolvimento do currículo na EAJA deve partir do diálogo e se desenvolver mediado pelo diálogo, seja em tema gerador/eixo temático ou projetos de trabalho/ensino-aprendizagem, pois partem da realidade para a construção do conhecimento.

De acordo com Vasconcelos (2000), estruturar o currículo partindo da problematização da realidade significa que o objeto do conhecimento tem grande afinidade com o sujeito, pois os conteúdos em estudo surgem da análise do contexto de educandos e educadores.

As metodologias - tema gerador/eixo temático e projetos de trabalho/ensino-aprendizagem - apresentam coerência com a PPP da EAJA, pois elas, além de partirem do princípio da dialogicidade, fundamentam-se na realidade, no interesse e necessidades do educando e os toma como sujeitos na construção do próprio conhecimento.

Elas não apenas exigem como facilitam a realização do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola.

²⁹Na proposta curricular da EAJA, a interdisciplinaridade é entendida como uma posição epistemológica e pedagógica que se concretiza na ação pedagógica à medida que o coletivo de professores estabelece o diálogo e cooperação entre os componentes curriculares, procura romper com a construção fragmentada do conhecimento e possibilita ao educando a análise e compreensão crítica da realidade.

O tema gerador³⁰, criado por Paulo Freire, emerge no final da década de 1950 e início de 1960, num contexto político democrático e do movimento de educação popular e educação de adultos. O trabalho pedagógico por meio do tema gerador ancora-se na dialogicidade, na politicidade e na criticidade do ato educativo, na pesquisa e na prática interdisciplinar presentes na teoria freireana. Para Silva,

A retirada dos temas geradores se dá a partir das discussões das possíveis situações significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos educadores sobre as mesmas; a análise e as relações que os educadores estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e como tais refletem um contexto amplo da estrutura social. (1996, p. 208)

Freire afirma que não propõe uma metodologia de ensino e sim uma teoria do conhecimento e um modo de aprender. Ele aponta como motor da sua teoria do conhecimento a curiosidade, a pesquisa, a criticidade de um lado e o compromisso político de outro, em face dos negados, dos proibidos de ler a palavra relendo o mundo.

O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (FREIRE, 1980, p. 38).

Rodrigues (2003) faz uma síntese descritiva das etapas de elaboração do tema gerador, como um meio didático de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, a partir do contexto de contradições e problemas vivenciados pelos educandos trabalhadores.

A primeira etapa é o diagnóstico da realidade dos educandos, procurando compreender como eles percebem e explicam os problemas que os cercam e como apontam soluções para os mesmos.

Segundo Freire (apud RODRIGUES, 2003, p.1), “[...] investiga-se não os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referente à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores”³¹.

³⁰Geradores porque [...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p. 124).

³¹Para realizar o levantamento, Rodrigues (2003, p.1 e 2) aponta a seguinte orientação:

- Levantar os dados que a escola/professor(es) já possui(em) tanto em fichas de matrícula, como em atividades promovidas anteriormente e observações (aspecto qualitativo: falas e explicações e quantitativo);
- Elaborar instrumentos para ouvir os educandos: roteiro de entrevista, questões, observação, diferentes dinâmicas na escola envolvendo pais, alunos, funcionários;
- Sistematizar os dados compondo um quadro síntese contendo dados qualitativos (falas); aspectos sócio-culturais e da infraestrutura local; dados quantitativos (quantas vezes a fala esteve presente) e situações significativas.

O segundo momento, de acordo com Rodrigues (2003), é a seleção das falas significativas dos educandos, aquelas que representem problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos próprios.³¹ Devem ser expressivas do pensamento da coletividade e não apenas de uma pessoa ou família. O grau de coletividade do problema é expresso pela quantidade de vezes que este é mencionado - quanto mais for recorrente, mais é significativo, mais incomoda e, portanto, está presente nas falas.

A terceira etapa é a devolução à comunidade dos pré-temas, ação fundamental na teoria de Paulo Freire, devido ao seu caráter eminentemente político no tratamento didático-pedagógico, que se constitui em um movimento dialético e dialógico de observação-reflexão-ação.

Essa premissa está presente na teoria de Freire (1987) em diferentes situações entre educador e educando, entre educandos, educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura, sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres.

Esse é o momento de confirmar se os pré-temas selecionados são significativos e necessários àquela comunidade. O passo seguinte é a escolha do tema gerador e a construção do contratema:

aponta que eleito o tema gerador (que é a tese de partida), os professores analisam o problema/tema gerador e levantam as necessidades de saberes e conteúdos para verticalização, aprofundamento e superação do tema, objetivando desconstruí-lo ao longo e ao final do processo pedagógico. Ao fazê-lo, os professores apontam, sob a sua visão, o objetivo final do processo, o ponto de chegada (antítese), que se constitui no contratema. (Rodrigues, 2003, p.3)

Assim constitui-se a rede temática, levantado o tema, o grupo de professores passa a desdobrar subtemas, articulando os núcleos centrais dos conhecimentos/conceitos e conteúdos (os quais se faz necessário dominar, para possibilitar a compreensão e análise da realidade local - micro e macro, estabelecendo uma sequência programática entre si e dando uma visão geral do tema) denominada rede temática.

A redução temática se faz após o trabalho coletivo, em que as áreas de conhecimento levantarão, dentre os saberes necessários para possibilitar a apreensão, análise e interpretação da realidade para nela intervir, os conteúdos que cada uma trabalhará, negociando as interfaces para não ficarem repetindo o que o outro trabalhou, possibilitando ampliações e ações interdisciplinares.

O Planejamento e a execução das aulas e atividades serão feitas a partir do tema gerador, rede temática, contratema e questão geradora geral, os educadores envolvidos no trabalho com os temas significativos para si e para os educandos, sendo criativos, planejam coletivamente suas aulas, dinamizando e enriquecendo as atividades, reorganizadas de forma que os educandos tenham acesso aos conteúdos escolares.

Conforme Rodrigues (2003), trabalhar com temas geradores³² implica em um processo de formação permanente do educador, onde este se percebe como sujeito num movimento constante de aprendizagem.

A pedagogia de projetos não é uma invenção da atualidade, ela tem raízes históricas, pois surge no contexto da emergência das ciências modernas e, em especial³³, do movimento da Escola Nova, como uma reação às práticas tradicionais de ensino, que tomam como centralidade do processo o educador, na perspectiva do que Freire (1987) chama de educação bancária.

Segundo Oliveira (2006), Dewey e seu discípulo Kilpatrick foram os autores que mais impulsionaram a pedagogia de projetos a partir do conceito de experiência como fator central do processo de ensino e aprendizagem e da compreensão da educação escolar como um processo de vida e não de preparação para a vida.

Esse novo paradigma educacional propõe desenvolver ações junto aos educandos que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do saber, transcendam o “conteudismo” conservador das práticas das salas de aula e propõe novos rumos pedagógicos inseridos em modelos epistemológicos, que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de se harmonizar com o universo (OLIVEIRA, 2006, p.4).

Embora a metodologia de projeto fundamente-se na concepção liberal de educação, na perspectiva da Escola Nova, ela possibilita uma intervenção crítica na realidade e a construção interdisciplinar do conhecimento, se, de fato, partir de um problema concreto da realidade social e o educando (seus interesses e necessidades) for o centro do processo e participar de todas as etapas de construção do projeto, juntamente com o educador, como propõe Hernandez (1998) e Vasconcelos (2000), ao discutirem projeto de trabalho e projeto de ensino-aprendizagem, respectivamente.

Desse modo, o projeto não pode ficar restrito a datas comemorativas e eventos, nem pode ser uma construção realizada apenas pelos professores, mas baseia-se na pesquisa e na ação conjunta, tendo como princípio a necessidade, o desejo e a participação do educando em todo o processo de sua elaboração (da escolha do tema, ao relatório final e à avaliação) que, segundo Vasconcelos (2000), já é construção de conhecimento.

³²Para trabalhar com os 'temas geradores', segundo Corazza (1992 p.48 - 55) o professor precisa ser um 'leitor' crítico e rigoroso da realidade e do mundo para poder ajudar o aluno a dizer, ler e escrever sua 'PALAVRAMUNDO'; ir construindo a capacidade de teorizar sobre sua prática; possuir clareza acerca de suas concepções e opções fundamentais, tais como: projeto histórico, referencial teórico, princípios didático-metodológicos, do lado de 'quem' e do 'que' coloca sua práxis, sua utopia e seu sonho; estudar de forma a produzir uma sólida consistência conceitual; construir e criar conhecimentos; aprender, ao ensinar e indagar, ao responder; constituir e manter grupos de trabalho, estudo e discussão; 'fazer ciência' à moda de quem faz aventura; renunciar à menor parte do narcisismo de cada um, para que se estabeleça a pertença institucional”, pois concebemos a EJA como um processo de construção que tem a prática pedagógica do educador como produto do trabalho coletivo na interação com seus pares.

Hernandez (1998) apresenta como um dos maiores ganhos desse tipo de organização do trabalho escolar, o fato de o projeto ser construído e desenvolvido pelos educandos com a mediação e coordenação dos professores, a partir de um tratamento interdisciplinar do ensino.

Esse mesmo autor afirma que a interdisciplinaridade, vinculada a uma concepção de globalização do conhecimento, “parte do interesse do professorado de distintas matérias que se trabalhe em equipe e em tratar que os alunos descubram que os temas estão relacionados entre si.” (HERNANDEZ, 1998, p.53).

Desse modo, vai-se além das propostas individuais e amplia-se a intenção relacional, produzindo a convergência do grupo de docentes e discentes para estabelecer em conjunto um tema e as demais fases do trabalho pedagógico por meio de projetos.

Vasconcellos (2000) apresenta como possível roteiro de um projeto a escolha do tema, os problemas a serem investigados, os objetivos a serem alcançados pelos educandos, os conteúdos que são construídos pela pesquisa e a teorização, na forma de produção de registro dos dados.

A metodologia de trabalho é a própria forma de trabalho com projetos: os educandos devem articular-se na constituição de grupos de trabalho, planejamento do trabalho pelo grupo, atividade de campo, pesquisa e teorização, produção de registros, apresentação do produto final e a globalização, que é a busca de uma síntese geral sobre o tema-problema trabalhado. E, por fim, a avaliação geral do trabalho e a construção de indicadores para novos projetos.

Ressalta-se, ainda, que a utilização dessas possibilidades de ação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EAJA não pode se desvincular do projeto pedagógico a ser gestado no locus da Unidade Escolar.

A articulação do Projeto Político Pedagógico e do planejamento coletivo é desenvolvida no interior da escola com as ações pedagógicas que tornam concreto um processo de ensino-aprendizagem crítico e transformador.

2.2 Avaliação

Na EAJA, a avaliação é constitutiva do próprio processo de ensino e aprendizagem, que inicia-se pela avaliação diagnóstica realizada coletivamente pelos professores, com o objetivo de apreender e registrar os níveis de aprendizagens de cada educando da escola, suas dificuldades iniciais, seus interesses temáticos, suas experiências e vivências culturais, objetos de conhecimento.

Isso significa dizer que a avaliação não apenas valoriza o sujeito educando na sua individualidade e no seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento, como também ela não é uma etapa posterior do trabalho pedagógico.

A avaliação na EAJA é compreendida como um pressuposto fundamental para o desenvolvimento qualitativo do trabalho pedagógico na escola, pois é a partir dela que se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem trabalhados e a forma como trabalhá-los.

Ela é diagnóstica, processual, contínua e formativa, visa não à classificação dos educandos, sua exclusão e/ou punição, mas a tomada de consciência por parte do educador e do educando, em relação às aprendizagens realizadas, aos objetivos atingidos e à necessidade de um replanejamento coletivo do trabalho pedagógico.

A avaliação formativa diz respeito ao uso que se faz das informações sobre a qualidade do desempenho dos alunos com o propósito de apoiar sua aprendizagem (ou sobre a qualidade do trabalho escolar, com vista ao alcance de objetivos previstos). Sadler (apud Boas, 1998, p.185)

A autora ressalta a importância da participação dos educandos nos processos avaliativos, tanto da sua própria aprendizagem quanto do trabalho desenvolvido pela escola como um todo. Educadores e educandos se apropriam e significam os resultados da avaliação formativa de modos diferentes.

Para os professores essa avaliação é usada para tomar decisão quanto à prontidão, à diagnose e à necessidade de reagrupamentos dos educandos para superação das dificuldades encontradas. Serve aos educandos para conhecerem seu desempenho, com o objetivo de melhorá-lo.

Sadler (apud Boas, 1998) diz que os educandos trabalham para melhorar seu desempenho quando conhecem o que deles se espera, quando são capazes de comparar seu desempenho atual com o desejado e de se engajar em ações adequadas para reduzir essa distância.

Desse modo, ressalta-se a importância de ampliação das práticas avaliativas nas escolas que atuam com a EAJA. A efetivação do currículo escolar não se dá apenas na sala de aula e na relação educando-educador e educando-educando, mas por meio da totalidade do trabalho escolar. O projeto político-pedagógico e os objetivos do processo educativo necessitam ser elaborados e avaliados pelo coletivo da escola como um referencial coerente para a indicação do que avaliar e para a escolha e formulação dos instrumentos mais pertinentes à avaliação.

A compreensão comum dos objetivos, dos critérios de avaliação, do que avaliar e dos instrumentos de avaliação é fundamental para os processos de avanço e reclassificação dos educandos, coerente com o desenvolvimento e as aprendizagens previstas no processo educativo proposto pelo coletivo da escola, incluindo elementos que vão para além da simples aquisição de conteúdos, respeitando a individualidade e a heterogeneidade entre os educandos.

Hoffmann (1998) fala do juízo de valor e da subjetividade do professor inerente ao processo avaliativo. Por conta disso, parte da hipótese de que o sucesso e o fracasso das

aprendizagens podem ser perigosa invenção da escola, que muitas vezes estabelece padrões mensuráveis e objetivos de aprendizagem incompatíveis com a realidade da comunidade escolar.

Daí a importância da avaliação coletiva das atividades pedagógicas da escola e não apenas dos educandos, no sentido de minimizar esse juízo de valor, que é efeito da sua visão objetiva e imparcial puramente constativa do fazer do educando. O professor interpreta o que observa a partir de suas experiências de vida, dos seus sentimentos e do lugar teórico que ocupa.

É importante que o professor tome consciência da inevitabilidade do juízo de valor na avaliação para que ele possa conduzi-la num processo sistemático, no qual ele se implica juntamente com o avaliado.

“Cada avaliador se denuncia ao avaliar pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e do seu grau de saber sobre uma disciplina ou área de conhecimento” (HOFFMANN, 1998, p.14). Assim, o professor, ao definir uma resposta como completa ou incompleta, coerente ou incoerente, consistente ou inconsistente,

revela o próprio entendimento do assunto, a consistência ou profundidade com que o domina, a leitura que ele próprio faz do que está escrito ou de como está escrito. As respostas dos alunos são confrontadas com suas posturas e concepções teóricas e essas podem interferir no sentido do que lê ou observa (HOFFMANN, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva de uma avaliação permanente e formativa, em detrimento da avaliação classificatória e excludente, a proposta pedagógica da EAJA prevê a classificação e a reclassificação até o final do mês de março de cada ano, avanço a qualquer momento do ano, sem minimizar a formação do educando, e, ao mesmo tempo, realizando o diagnóstico periódico das aprendizagens e das dificuldades não sanadas, para o planejamento de outras atividades pedagógicas.

O avanço, a classificação e a reclassificação são práticas curriculares e inovadoras, desenvolvidas a partir da diversidade, da heterogeneidade e das condições históricas de existência dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Essas experiências na seriação são regulamentadas pela LDB/96, nos artigos 22, 23 e 24, nas Resoluções 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia, que reforçam estas possibilidades, entendendo-as como um dever do poder público e um direito do educando, que devem ser efetivados no contexto do processo avaliativo.

2.2.1 Orientações para a Classificação, Reclassificação e Avanço

A classificação se dá para aqueles educandos que a partir da II etapa são matriculados (em caráter especial) sem documentação anterior. Classificar é o processo de “enturmar” o

educando na série que, de fato, poderá cursar, para efetivação da matrícula.

A Resolução CME nº 001/98, alínea “d”, define a classificação como “a avaliação do aluno-candidato pela instituição de ensino de sua escolha, na série ou etapa anterior àquela por ele pretendida.” Se ele se matricular de janeiro a março, sem documentação, o coletivo de educadores, num processo de observação individual e de discussão, tanto entre eles como com o próprio educando, será responsável pela decisão sobre a série de ingresso do educando, que deve ser definida até 31 de março de cada ano. Se ele entrar após 31 de março, sem documentação, será matriculado em caráter especial, numa turma provisória, estabelecida entre educando e coordenador/secretário, para ser classificado no final do ano.

A reclassificação visa regularizar a vida escolar do educando que demonstrar um desenvolvimento incompatível com aquele demonstrado na documentação apresentada. A Resolução CME nº 001/98, alínea “e”, define a reclassificação como “a avaliação do grau de conhecimento e de experiência do aluno feita pela escola a partir do seu rendimento escolar na série, ciclo ou curso, tendo como base as normas curriculares estabelecidas”. O art. 3º, da mesma Resolução, afirma que o educando poderá se submeter à reclassificação quando seu rendimento escolar estiver em desacordo com o da série cursada por ele; quando o aluno não obtiver os 75% de frequência para aprovação exigidos na LDB; quando ele for transferido de outra instituição de ensino do país e do exterior. Lembra-se que não é aconselhável retroagi-lo da série indicada na documentação, uma vez que a legislação – LDB 9394/96 e as Resoluções nº 001/98 e nº 003/99 do Conselho Municipal da Educação, que normatizam essas práticas, não fazem referência a esse retorno.

O avanço é também um procedimento pedagógico legítimo, portanto não exige, no final do ano letivo, qualquer outro procedimento para a regularização da vida escolar. Ele pode ser realizado a qualquer momento do ano mediante a constatação, pelo coletivo da escola, de que o educando demonstra desenvolvimento e experiência que o assegure na série seguinte. A avaliação deve ser efetiva e sistematicamente realizada, utilizando-se de diferentes instrumentos e reflexões sobre os seus resultados com a participação dos educandos e de todos os profissionais envolvidos.

A baixa frequência do educando não deve ser considerada como um critério absoluto para a não realização do avanço, pois o mesmo pode não ter uma frequência regular, mas ser alguém que se envolve cotidianamente nas práticas sociais de leitura, escrita e interpretação do mundo, estando, portanto, apto a enfrentar maiores desafios de aprendizagem.

No entanto, a frequência é elemento fundamental para a formação do educando, uma vez que a escola se constitui como espaço de encontro entre educandos, educadores e conhecimento. É nela que se estabelecem vínculos de solidariedade, confiança, amizade, entre outros valores fundamentais para a consolidação de uma sociedade mais igualitária. Daí a importância da decisão coletiva nos processos de análises para o avanço.

Em suma, o processo avaliativo deve ser organizado e sistematizado de modo que educadores e educandos identifiquem o desenvolvimento das aprendizagens, as dificuldades, os motivos da não-aprendizagem e as possíveis intervenções para sua superação.

2.3 Formação

A política de Formação Continuada da RME de Goiânia é assegurada pela SME, por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Seus princípios e diretrizes estão explicitados no documento Política de Formação Continuada dos Profissionais da RME de Goiânia, anexo. As ações formativas baseiam-se na reflexão-ação-reflexão, são pautadas nos conhecimentos científicos, pedagógicos e na prática docente. Dessa forma, busca-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas à concepção que norteia a Proposta Político-Pedagógica da EAJA.

As propostas para a formação continuada garantidas para essa modalidade de ensino são organizadas em GTEs, cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros. Estes momentos formativos oportunizam estudos, discussões de temáticas específicas para a EAJA e contemplam a troca de experiências como possibilidades de implementação de propostas metodológicas que visam o trabalho com tema gerador e projetos, respeitando a realidade de cada Unidade Escolar bem como as diferentes formas de atendimento da EAJA, multisseriadas ou não.

Em consonância com a LDB 9394/96, que garante a “formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando...” a SME, por meio do CEFPE, busca assegurar aos profissionais da EAJA uma política de formação continuada que atenda às exigências e aos desafios desta modalidade.

A formação continuada deve ser espaço constante de discussões, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, garantindo alternativas metodológicas e possibilidades para reconhecimento de uma identidade profissional específica para os educadores da EAJA. De acordo com a pesquisa realizada entre 2001-2004³³, a formação é “essencial para o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas voltadas para a realidade e especificidade da educação de jovens e adultos”

Conforme o texto que trata da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da RME de Goiânia (2010), essa constitui-se como um mecanismo de aprimoramento profissional que possibilita ao educador a análise crítica sobre sua prática pedagógica. Esta

³³Cf. Seção 1, subitem 1.1, p.13, desta Proposta.

formação não é neutra, uma vez que é organizada com objetivo de interferir na ação pedagógica no interior de cada escola.

Os conhecimentos epistemológicos são imprescindíveis para uma prática educativa satisfatória. A formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos carece de políticas destinadas a esse fim, como nos adverte Santos (2007, p.14): “[...]os caminhos se direcionam para a compreensão de que o público que essa educação atende é específico e exige um professor com formação específica”.

Essa formação específica constitui-se como um desafio também para as universidades que devem inserir a EJA em seus currículos de licenciaturas.

É nesta perspectiva que a formação no interior da escola é de fundamental importância para que as especificidades existentes em cada Unidade Escolar sejam objetos de estudos, avaliações e discussões realizadas a partir do envolvimento do coletivo da EAJA, no sentido não apenas de compreendê-la, como também de encontrar estratégias de ensino capazes de tocar o seu universo.

Embora a formação continuada seja um elemento indispensável na construção de uma educação de qualidade, pode-se afirmar, de acordo com a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da RME de Goiânia,

mesmo reconhecendo a formação como um privilegiado meio de ação e transformação das práticas docentes, é necessário compreender seus limites e possibilidades, já que a ação do professor é mediada por uma grande diversidade de elementos – condições de trabalho, condições subjetivas, leis – que extrapolam o âmbito da formação. Compreender tais limites é fundamental para que não se acredite no engodo das soluções fáceis que tem marcado os processos de formação inicial e continuadas dos professores. (2010, p. 1)

Um dos aspectos da formação é o que relaciona a educação especial na perspectiva inclusiva, que tem como base o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³⁴, que apresenta a seguinte perspectiva de formação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (MEC, 2007)

³⁴Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial Nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria Nº 948, de 09 de outubro de 2007. (MEC/Secretaria Especial de Educação Especial - SEESP)

Considera-se importante buscar a discussão das tecnologias de informação e comunicação, visto que esta tem sido, no contexto atual, um meio de formação dos professores.

Belloni aponta essa necessidade quando afirma que:

Uma nova pedagogia já está sendo inventada, que concebe tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino, sem esquecer de considerá-las como objeto de estudo e reflexão, assegurando sua integração crítica e reflexiva aos processos educacionais. (1998, p. 06)

A formação também envolve a nova infraestrutura tecnológica disponível na sociedade das tecnologias, contemporaneidade, haja vista que contar com laboratórios de informática e não saber utilizá-los como ferramenta de trabalho exclui professores e educandos desta sociedade. Faz-se necessária a formação para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), inserida à realidade onde o fazer pedagógico acontece.

Dessa forma, para a EAJA, é necessária uma formação que possa contribuir no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na “busca de superar o caráter de suplência e na garantia como direito e modalidade da educação básica, da sua afirmação como modalidade educativa e como direito social, sobretudo no campo da formação” (MACHADO, 2008, p.161,171), considerando e respeitando o educando em todas as suas especificidades, como sujeitos trabalhadores e que trazem consigo uma bagagem diversa de saberes.

2.4 Estrutura organizacional

Tendo como foco o atendimento às necessidades, anseios e especificidades dos educandos, a EAJA está organizada de forma a garantir sua formação integral e seu pleno direito de exercício da cidadania.

2.4.1 Programa AJA-Expansão / Brasil Alfabetizado

- Carga horária: 360 horas anuais e 10 horas semanais.
- Jornada letiva: 2h30min diárias.
- Número de educandos por turma: mínimo de 15 e máximo de 25.
- Desenvolvimento de leitura e escrita contextualizada e pensamento lógico-matemático.
- Registro de avaliação: produção textual mensal.

- Desenvolvido em locais alternativos, tais como empresas, sindicatos, igrejas, associações e outras instituições.
- Formação inicial com duração de 40 horas/aula.
- Formação continuada: encontros semanais organizados em grupos que funcionam nos turnos matutino e noturno.
- Acompanhamento mensal do coordenador aos respectivos grupos.
- Uma reunião semanal da coordenação, para reflexão e planejamento.
- Financiamento para participação em seminários, encontros e congressos.

2.4.2 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - I segmento

- Carga Horária: 200 dias letivos, 600 horas anuais, totalizando 2400 horas para o educando (4 etapas, uma em cada ano).
- Jornada letiva: 3 horas diárias³⁵,
- Base curricular composta por Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso³⁶.
- Número de educandos por turma: máximo de 30.
- Avanço, classificação e reclassificação
- Registro de avaliação realizado trimestralmente de forma descritiva.
- Formação mensal para o professor, dentro do horário de trabalho
- O professor de educação física, além de exercer sua função, se caracteriza num dinamizador do processo de ensino-aprendizagem. Possibilita aos pedagogos um período de estudo, planejamento e pesquisa. Contribui no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais, dentre outros, pois participa do planejamento.

2.4.3 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária³⁷

- Carga horária: 200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 700 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo, dentro ou fora da escola, com a presença do educador e educando; 100 horas complementares por meio de

³⁵ A carga horária do educando é estimada, para efeito de transferência, no decorrer do ano letivo, multiplicando-se o número de dias letivos frequentados por 3 (três).

³⁶ Em conformidade com a Resolução CME 021/2000 e Parecer CME 054/2005, seus objetivos e orientações serão desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares, integrantes do PPP da escola.

³⁷ Organização para escolas que possuem grupos com 4 ou mais turmas

trabalhos desenvolvidos, fora do horário letivo, pelo educando e educadores. Todos os componentes curriculares desenvolvem a mesma carga horária anual.

- Jornada letiva: 3 horas 30 diárias³⁸
- Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Ensino Religioso.
- Número de educandos por turma: máximo de 35
- Atendimento em Escolas Municipais
- Registro de avaliação realizado por notas de 0 (zero) a 10 (dez), bimestralmente, para cada componente curricular³⁹.
- Na Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série, com grupos de 04 (quatro) ou mais turmas o professor percebe 30 horas semanais, com exceção do grupo de 04 (quatro) turmas que percebe 24 horas semanais. A garantia do horário de estudo semanal se dá de formas diferenciadas quanto ao número de turmas.
- Coletivo de 07 (sete) turmas: aumento do número de professores passando de 08 (oito) para 09 (nove), sendo contemplados todos os 08 (oito) componentes curriculares. Nesse caso, o professor a mais se caracteriza num dinamizador do processo de ensino-aprendizagem, não assumindo, especificamente, nenhum componente curricular, mas sim, dinamizando os 08 (oito) componentes curriculares. Possibilita aos professores um período de estudo, planejamento e pesquisa e envolve-se no planejamento e desenvolvimento das atividades complementares. Contribui no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais e outros.
- Nas escolas em que o quantitativo de turmas da EAJA de 1ª à 8ª série totalizar 04 (quatro) ou mais turmas, é modulado o Professor Coordenador, com a carga horária de 30 horas semanais.

³⁸ A carga horária do educando é estimada, para efeito de transferência, no decorrer do ano letivo, multiplicando-se o número de dias letivos frequentados por 4 (quatro), independentemente da confirmação de que as atividades complementares, relativas a tal período, já tenham sido ou não registradas pelos educadores. As 100 horas de atividades complementares são divididas igualmente entre os componentes curriculares.

³⁹ Ver Regimento Escolar

2.4.4 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária - Organização Alternativa

A Organização Alternativa deverá ser implantada em caráter excepcional e visa assegurar o direito de continuidade à escolarização àqueles que se encontram nas regiões cuja demanda não é suficiente à abertura de turmas para o atendimento já estruturado na EAJA de 5ª à 8ª série. Entende-se por regiões com demanda insuficiente aquelas que possuem baixa concentração de população jovem e adulta com 15 anos ou mais, sem escolarização.

Nas escolas que apresentarem aumento da evasão ao ponto de não ter matriculados e frequentes, alunos suficientes para serem atendidos em 04 turmas de 5ª à 8ª série, só poderá ser implantada a Organização Alternativa, após diagnóstico das causas da evasão, feito pelo coletivo de professores, bem como relatório das ações pedagógicas desenvolvidas por estes para conter a evasão, localizar nova demanda e motivá-la para a escolarização.

Cabe à DEF- AJA, juntamente com o DAE e URE, avaliar a demanda local e a possibilidade de abertura ou não da Organização Alternativa nas escolas que não possuem atendimento de 5ª à 8ª série, bem como analisar o diagnóstico e o relatório das escolas com alto índice de evasão, juntamente com o seu gestor, para definir pela implantação da Organização Alternativa ou fechamento do atendimento.

- Carga horária: 200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 600 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo, dentro ou fora da escola, com a presença do educador e educando; 200 horas complementares, por meio de trabalhos desenvolvidos, fora do horário letivo, por educandos e educadores. Todos os componentes curriculares possuem a mesma carga horária anual.
- Jornada letiva: 3 horas diárias⁴⁰
- Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês), organizados em cinco áreas de conhecimento, assumidas cada uma por um professor:
 - Comunicação - Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna
 - Desenvolvimento Lógico – Matemática
 - Ciências Naturais - Ciências (Físicas, Químicas e Biológicas)
 - Jogos e Expressão – Educação Física e Arte
 - Ciências Socioambientais – Geografia e História
- Número de educandos por turma: máximo de 30.

⁴⁰ A carga horária do educando é estimada, para efeito de transferência, no decorrer do ano letivo, multiplicando-se o número de dias letivos frequentados por 3 (três).

- Atendimento de grupos com 2 ou 3 turmas em Unidades Escolares ou extensões.
- As escolas com duas turmas e próximas devem ser agrupadas e o coletivo passa a ter 06 (seis) profissionais e um coordenador pedagógico.
- Registro de avaliação realizado, trimestralmente, de forma descritiva.

Na Organização Alternativa, é papel dos professores que assumem atividades de outro componente curricular para viabilizar a equidade na carga horária, integração do coletivo e momentos de formação do professor titular, planejar, em parceria com este, o trabalho a ser desenvolvido, fazer os estudos necessários para o seu desempenho, relatar, posteriormente, as dificuldades e avanços do processo vivido. Nessas atividades, o princípio da interdisciplinaridade é de grande relevância, pois, fazendo as relações entre os conhecimentos, pode-se garantir significado aos mesmos.

2.5 Orientações

O atendimento às necessidades, anseios e especificidades dos educandos da EAJA deve ser o foco da práxis pedagógica dessa modalidade. Nesse sentido, são apresentadas orientações que objetivam contribuir no desenvolvimento desse trabalho.

As aulas devem ser organizadas, prioritariamente, com a mesma duração, possibilitando uma melhor organização do trabalho administrativo-pedagógico. O horário das aulas é rotativo, para atender às especificidades do educando trabalhador. Nessa orientação é exceção o grupo de quatro turmas. O intervalo, em todas as formas de atendimento, é de 10 minutos e está inserido na carga horária da modalidade.

As atividades complementares devem ser contempladas no Projeto Político-Pedagógico, realizadas de forma interdisciplinar e registradas em fichas específicas. A organização e execução das atividades complementares são de responsabilidade do coletivo de professores de cada Unidade Escolar, uma vez que fazem parte da sua carga horária e se constituem num direito do educando, conforme a LDB/1996.

As atividades complementares devem ser desenvolvidas, prioritariamente, por meio de atividades científicas, culturais, artísticas e esportivas, com a presença do professor, fora do horário de trabalho, inclusive aos sábados. Devem ser desenvolvidas também por meio de trabalho individual, pesquisa e relatório, com acompanhamento e orientações do coordenador pedagógico e/ou do diretor. A Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos e as Unidades Regionais de Educação contribuem com informações para o desenvolvimento dessas atividades.

As horas presenciais se caracterizam por aulas formais e não formais, ocorridas dentro do horário normal de aula, seja dentro ou fora da escola, com a presença do educador e educando.

Elas subsidiam o processo pedagógico, valorizando o histórico de vida do educando, garantindo-lhe seu desenvolvimento científico, artístico e cultural dentro da escola, possibilitando maior intercâmbio com a comunidade em seus diversos segmentos, desenvolvendo atividades que incentivem a pesquisa e a busca de conhecimento pelo próprio educando.

O momento de estudo semanal destina-se ao planejamento individual e/ou em pequenos grupos e à pesquisa na Unidade Escolar, em horário de trabalho, podendo também ser utilizado para participação em formação promovida pelo CEFPE, conforme critérios estabelecidos nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo em vigor.

O planejamento coletivo deverá acontecer nos dias estipulados no calendário escolar podendo também acontecer no horário de aula, desde que os educandos não sejam dispensados, devendo ser contemplado no Projeto Político-Pedagógico e analisado e aprovado pelo Departamento Pedagógico/Unidade Regional de Educação.

2.6 O papel dos componentes curriculares

Esta proposta aponta a organização dos componentes curriculares na perspectiva da não fragmentação dos conhecimentos históricos e culturalmente acumulados. Entende-se a importância de desenvolver uma ação pedagógica totalizante a partir de uma concepção de conhecimento que traga a interdisciplinaridade, criando condições para a articulação entre os diversos componentes curriculares e o contexto.

Nesse sentido, o acúmulo das discussões ocorridas ao longo da construção deste texto sugere que o diálogo entre cada componente curricular deverá ser constante, um desafio a ser enfrentado com objetivo de contribuir na formação integral do educando. Essa formação pressupõe que os educadores da EAJA do Primeiro Segmento e de 5^a à 8^a série busquem nas orientações de cada componente curricular os subsídios para construção de um currículo comprometido com os sujeitos dessa modalidade de ensino.

2.6.1 Primeiro Segmento

A concepção freireana de educação é pautada no respeito aos sujeitos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem partir da realidade do educando numa relação de diálogo, sendo mediadas pelo vínculo que se estabelece entre educando, educador e conhecimento. A partir dessa concepção adotada e considerando que essas discussões foram intensificadas no Brasil, principalmente no início da década de 80, com a abordagem histórico-cultural, ampliam-se as referências em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, autores como Bakhtin (1988), Braggio (1992), Brandão (2001), Vygotsky (1998), Cagliari (2001), Soares

(2001), Moraes (2000), dentre outros, contribuem para fundamentar as orientações para o Primeiro Segmento.

A alfabetização de adultos é um processo contínuo, que se inicia antes e na 1ª etapa, tem continuidade nas outras etapas do Primeiro Segmento e nas séries posteriores, compreende aspectos metodológicos, nos quais o sujeito participa, pensa, discute, dialoga com seus companheiros, interage, tem iniciativa e toma decisões. Sendo o diálogo um importante instrumento que propicia o conhecimento e o reconhecimento do educando como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e de sua história.

O sujeito no processo de alfabetização⁴¹ traz consigo saberes que foram construídos ao longo da vida, são experiências que devem ser valorizadas, pois são alicerçadas na sua luta pela sobrevivência e pelos seus direitos de cidadãos e cidadãs.

Nessa perspectiva, alfabetizar a partir do conhecimento que os educandos trazem é desafiador, propõe uma prática que tem como objetivo a leitura e escrita como função social.

A prática da alfabetização na sala de aula deve se basear na construção coletiva de novos saberes, coadunando saber escolar e saber popular, tendo como essencial o processo dialógico, a oralidade, os conhecimentos já existentes, articulados aos saberes sistematizados nas várias áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar e de busca de totalidades.

Paulo Freire afirma que o saber entre as classes populares organiza-se oralmente:

Nossa cultura popular é de tradição oral. Essa memória social se conhece a si mesma desde uma estrutura oral. Nós, intelectuais, formamo-nos dentro de uma ruptura com essa tradição; sobretudo o intelectual latino-americano: somos faladores, mais telefonamos do que escrevemos cartas e, no entanto, nos rodeamos de livros e textos. E essa nossa cultura de ênfase gráfica (livresca) é, muitas vezes, superposição sobre a oralidade dos grupos populares. Quando a gente, intelectuais, se soma à oralidade cultural do povo é importante não esquecer que há diferentes modalidades do conhecimento [...] (FREIRE 1999, p.29)

Considerando esta tradição oral e os saberes que os educandos trazem, é fundamental trabalhar desde a primeira etapa a partir de textos, pois é por meio deles que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida podem ser explicitados, sejam eles ligados ao cotidiano dos educandos e direcionados às suas construções a respeito da leitura e escrita advinda das exigências que a vida lhes imprimir, sejam eles relacionados aos contatos escolares ou não com a escrita produzida historicamente.

⁴¹Conforme Soares (2001, p.44), “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Entende-se que a concepção de alfabetização e a produção do conhecimento assumidas na proposta contemplam as discussões sobre letramento.

Alfabetizar a partir de textos significativos, gêneros textuais diversificados como carta, poesia, contos, entre outros fornece suporte para pensar o mundo e apropriar-se do sistema da escrita alfabética, percebendo que os textos expressam ideias, sentimentos, opiniões que muitas vezes se relacionam com a vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, ampliando os conhecimentos que interferem na maneira de ver o mundo. É nesse contato que o educando vai fazendo descobertas, comparando, conhecendo e reconhecendo palavras e expressões, tendo como ponto de referência um texto significativo e não palavras isoladas, conforme adverte Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (1988, p.95)

A alfabetização deve acontecer em todo o percurso do ensino fundamental para que possibilite aos educandos a continuidade nos estudos propiciados pelas áreas do conhecimento.

Segundo Freire e Macedo (1994), o analfabetismo é um problema social que se resolve por meio de mobilização social, portanto a alfabetização não deve ser somente aquisição de habilidades, implica numa compreensão crítica da realidade onde os envolvidos participam da construção do conhecimento e da reconstrução de uma nova sociedade, produzindo leitores cidadãos.

O adulto educando de EJA vem de um processo de exclusão da escola, já perdeu muito tempo da vida escolar, tem pressa em aprender e prosseguir com os seus estudos.

Para Oliveira (1999), a inserção do adulto em situações de aprendizagem vem carregada de diferentes habilidades e dificuldades (em relação à criança), trazendo consigo maior capacidade de reflexão e de conhecimento.

De acordo com Moraes (2000), a linguagem oral e escrita, a análise linguística e a prática de leitura constituem os princípios básicos do sistema alfabético que devem nortear a prática pedagógica no primeiro segmento, a partir dos quais os educadores devem buscar estratégias que possibilitem aos educandos pensar sobre como a língua se estrutura.

A prática educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano. Assim, o saber historicamente acumulado e os saberes cotidianos devem ser articulados em todos os componentes curriculares⁴².

⁴²C.f. Subitem 2.6, p. 52 desta Proposta

É necessário que a prática pedagógica seja interdisciplinar, para que os conhecimentos historicamente acumulados que compõem a proposta curricular contemplem o ensino de Arte, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso e possibilitem a ampliação dos mesmos, tornando o processo de ensinar e aprender mais significativo.

No início da escolarização, os educandos se encontram no processo inicial de desvelar o sistema alfabético, entendem a língua materna, compreendem o valor da linguagem oral e escrita como meio de integração entre gerações. Produzem textos que não seguem os padrões convencionais, com marcas da oralidade, no nível alfabético e/ou alfabético-ortográfico. Alguns não codificam nem decodificam e não dominam os símbolos e operações matemáticas, outros efetuam cálculos mentais, mas não conseguem sistematizar em operações matemáticas. Faz-se necessário a promoção de diálogos e espaços de desenvolvimento tendo como foco a problematização da realidade integrada aos conhecimentos sistematizados, realizando diariamente atividades que explorem a oralidade, a leitura e a escrita.

Os educandos em processo de alfabetização se manifestam oralmente e apresentam inicialmente leitura com dificuldade, já descobriram o sistema alfabético de escrita, mas necessitam apropriar-se das convenções da nossa língua. Reconhecem que não escrevemos como falamos e percebem as especificidades das relações letras-sons. Efetuam cálculos mentais e sistematizam como pensam; desenvolvem situações problemas embasados em questões cotidianas, transpondo-as para relatos escritos, aproximando o conhecimento adquirido ao conhecimento científico proposto.

O educador deve propiciar momentos em que o educando interaja com grande diversidade de textos, a telemídia, a opinião de outros e emita sua própria opinião sobre o tema em questão, de forma oral ou escrita, fazendo uso de histórias da tradição oral, relatos cotidianos organizados mentalmente, elaborando textos e transformando-os em escrita.

Os educandos em processo de alfabetização às vezes são capazes de ler e interpretar textos com fluência e significado, escrever com coerência, coesão e estrutura textual. Dominam os princípios básicos do sistema alfabético e consolidam as correspondências grafo-fônicas, morfológicas, fonéticas além das sintaxes, semânticas e pragmáticas. Buscam e selecionam textos de acordo com suas necessidades e interesses, se expressam por escrito com eficiência e de forma adequada às diferentes situações comunicativas. Demonstram domínio de símbolos e operações matemáticas, resolvem situações problemas que exigem mais cálculos e raciocínio lógico, fazendo conexão dos conhecimentos e das áreas estudadas, devendo produzir textos narrativos, descritivos, dissertativos e outras estruturas textuais.

Nesse sentido, estas orientações consideram os sujeitos como produtores do conhecimento na perspectiva de elevar a autoestima, fortalecer a confiança em sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social. Para tanto,

os conhecimentos científicos, históricos, as produções literárias e artísticas devem ser entendidos como patrimônios culturais da humanidade, aos quais os educandos devem ter acesso uma vez que a alfabetização é um processo ao longo da vida.

2.6.2 Componentes curriculares no Primeiro Segmento e de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

2.6.2.1 Arte

A Arte, em suas diferentes linguagens - Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas -, está presente no cotidiano de nossos educandos em diferentes contextos, seja por meio da diversão e do entretenimento, da religiosidade, da educação, entre outros.

A Arte, sendo ou não percebida, permeia e traz sentido aos educandos da EAJA, que trazem consigo uma bagagem sócio-cultural que deve ser respeitada e valorizada. Porém, o ensino de Arte pode e deve proporcionar a “ampliação das possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma” (BRASIL, 2002, p.135).

De acordo com a Proposta Curricular do MEC para a Educação de Jovens e Adultos (2002), o ensino de Arte na EJA tem como principais objetivos: conhecer, experimentar e explorar as diferentes linguagens artísticas, compreender e utilizar a arte como linguagem, experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte, construir uma relação de autoconfiança com a produção artística, identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, entre outros.

A arte deve proporcionar aos educandos uma ampliação do conhecimento de diferentes culturas e etnias, seja no âmbito regional, nacional ou global. Portanto, os educandos devem conhecer e compreender a pluralidade e a diversidade cultural incluindo, entre outros, o estudo sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena previsto na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), proporcionando, assim, a valorização pela própria cultura e o respeito pelas demais. Segundo Barbosa,

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. [...] os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram. (1998, p. 15)

Ainda de acordo com Barbosa (1999), o ensino de Arte está alicerçado em três eixos de aprendizagem significativa: o fazer, o contextualizar e o apreciar. Cabe a cada educador em sua linguagem específica garantir esses três pilares essenciais para a construção do conhecimento em Arte.

As linguagens artísticas que compõem o ensino de Arte possuem seus campos específicos, com objetivos e propostas distintas. Entretanto, vivemos em um mundo complexo, no qual as inter-relações devem ser estabelecidas para a formação integral dos educandos, sendo assim, a interdisciplinaridade necessita se fazer presente dentro da formação escolar em Arte, como em qualquer outra área do conhecimento. Morin (2003) afirma que o desafio da complexidade também é um desafio da globalidade, portanto, a interação e a contextualização se tornam atitudes essenciais para a formação do ser humano.

A presente proposta visa garantir a especificidade de cada linguagem artística: Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas, com o objetivo de contribuir para o conhecimento, a elevação do senso crítico, da autoestima e autoconfiança.

As visualidades estão presentes desde os primórdios da vida humana e fazem parte do cotidiano de forma bastante significativa. As imagens foram e são importantes para todas as culturas, cada uma com suas peculiaridades. Em nosso cotidiano, estamos rodeados por imagens que vendem produtos, ideias, opiniões e comportamentos.

Para uma interação consciente com essas imagens, o ensino das artes visuais na EAJA visa desenvolver a percepção e a criatividade, através da apreensão, compreensão e representação do mundo no qual estamos inseridos.

A educação do olhar é objetivo essencial das artes visuais, incentivando o educando a uma apreciação qualitativa do mundo, com a marca de sua subjetividade alimentada por códigos de qualidade artística e estética advinda tanto das tradições culturais como do novo em arte. O saber em artes é construído na integração entre a experimentação, a apreciação e a informação contextualizada.

Para Reid (2007), a Dança como forma de arte está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo ou o de liberar emoções. É por meio do corpo dançando que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que pode levar a compreensão do mundo de forma diferenciada, ou seja artística e estética. Assim, o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador.

Espera-se que o educando da EAJA possa conhecer, perceber e trabalhar de forma artística e estética com o corpo, por meio da dança, estabelecendo novas formas de viver e de construir a sociedade. Assim, a dança traz para o educando a possibilidade de interagir corporalmente com o mundo, de forma crítica e consciente. A dança trabalha seus conteúdos dentro do fazer artístico (improvisação e composição em dança), da apreciação estabelecendo relações de empatia, rejeição ou aceitação entre o apreciador e o intérprete da dança e da contextualização, levando o educando a compreender a história do corpo em sociedade, a história da dança e suas construções artísticas no decorrer da história da humanidade.

A Música é uma linguagem artística que está presente ativamente no cotidiano dos jovens e adultos. Em todos os convívios sociais de nossa sociedade a música se faz presente. Sendo

assim, o jovem ou o adulto traz consigo uma bagagem musical, sendo esta, na maioria dos casos, uma bagagem restrita. O ensino de música na EAJA tem como intuito proporcionar uma ampliação da cultura musical dos educandos.

Espera-se que o ensino de música na EAJA permita que o educando possa ter contato com a criação musical, que consiste em experimentar sons corporais, instrumentais, objetos sonoros, entre outros. Por meio da apreciação musical, pretende-se ampliar do repertório musical dos educandos, seja em âmbito nacional e internacional, abrangendo diversas culturas e etnias. Com a contextualização, procura-se relacionar a música e os diversos sons com o contexto social no qual estão inseridos.

O ensino de música deverá ser contemplado em todos os níveis da educação básica, de acordo com a Lei nº 11.769, de 2008, que estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”.

As Artes Cênicas envolvem a perspectiva do recriar a realidade em que o educando está inserido com o intuito de poder transformá-la. Por meio do fazer e apresentar uma peça teatral, os educandos poderão conhecer um pouco sobre essa arte, que não é, muitas vezes, acessível a todos e discutir os temas relativos à sociedade que os circundam.

Espera-se que o teatro permita que os educandos possam ter contato com: o fazer teatral, que consiste na criação ou reelaboração de uma peça teatral; apreciação teatral, que proporciona aos educandos o contato com diferentes textos da dramaturgia brasileira, promovendo o conhecimento de diferentes estilos e gêneros teatrais através de visita ao teatro ou apreciação de vídeo; contextualização, que possibilita relacionar os conteúdos teatrais com temas como comportamento, atitudes, posturas, dando ao educando a oportunidade de expressar-se como age e relacionar-se com o mundo.

2.6.2.2 Ciências

O avanço cada vez maior da ciência e da tecnologia tem sido impulsionado pela grande produção de conhecimentos científicos, inovações tecnológicas dos meios de comunicação e informação. Essa realidade delega à escola uma grande tarefa: a construção de espaços para a difusão e apropriação da cultura científica.

Esta construção torna-se complexa na medida em que a dificuldade em compreender as questões específicas da ciência e tecnologia vai além da desinformação de alguns. Estas questões estão, também, intrinsecamente relacionadas às diferenças culturais e sociais.

Continuar mantendo a maior parte da população como analfabetos científicos pressupõe um aspecto que só faz agravar os grandes traços de iniquidade da região, inabilitando essa maioria de participar democraticamente na tomada de decisões sobre

o uso dos progressos científicos na sociedade. (MACEDO e KATZKOWICZ, 2003, p. 67).

Diante desse desafio e das discussões que se têm estabelecido acerca de uma formação que considera o educando em sua singularidade, totalidade, e múltiplos contextos, torna-se necessário romper com a visão elitista do ensino de ciências, que ao longo de décadas tem buscado atender às exigências mercadológicas. Nesse contexto, sugere-se que o ensino de Ciências na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) seja pautada em uma educação científica como prática social, a qual implica um currículo que incorpore práticas inovadoras e significativas.

Segundo Schnetzler Silva et al, (2000), deve haver um questionamento acerca das visões simplistas do processo pedagógico do ensino de Ciências, que usualmente tem sido centrado no modelo de transmissão-recepção e na concepção empirista-positivista de Ciências. Diante desta realidade, os professores de Ciências da EAJA devem tomar consciência da necessidade de planejar, avaliar e desenvolver atividades de ensino que contemplem a reconstrução dos saberes dos educandos.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental na redefinição dos processos pedagógicos, a partir da problematização dos conteúdos, deixando de lado a mera reprodução e descrição do conhecimento historicamente construído. Para além disso, deve buscar promover, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), a reflexão, a troca de ideias, o confronto de opiniões, a valorização das informações trazidas pelos educandos a partir de suas leituras de mundo, promovendo assim, um ensino significativo. Para que essas situações se concretizem na sala de aula, a seleção dos conteúdos e dos instrumentos que serão utilizados nesse processo de ensino-aprendizagem devem visar à integração desse educando com a realidade social em que vive, rompendo com o ensino exclusivamente memorístico.

A escola deve oferecer um currículo relevante para os educandos com assuntos relacionados às questões ambientais, à visão de universo, à promoção da saúde e aos avanços científicos e tecnológicos. Perpassando esses assuntos, sugere-se ao professor discutir com os educandos as implicações éticas relativas aos avanços da ciência, demonstrando que esta não é neutra, está em constante reconstrução e não constitui uma verdade absoluta.

Assim, considera-se importante que o professor assuma a postura de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Orienta-se que este desenvolva um trabalho pedagógico que possibilite aos educandos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), entender a ciência como construção humana, portanto histórica e social, por meio da qual os conhecimentos científicos são construídos; perceber-se enquanto agente ativo com possibilidades de modificar a realidade em que vive; identificar as inter-

relações entre ciência e tecnologia, seus riscos e benefícios; entender e valorizar as ações de promoção da saúde em seus diferentes aspectos, social, individual e ambiental; saber aplicar os conceitos científicos na resolução de problemas cotidianos e valorizar o trabalho coletivo, com vistas à construção do conhecimento crítico.

Atualmente, há uma demanda cada vez maior sobre o papel que os professores devem exercer na construção da sociedade. Entretanto, não é difícil identificar situações em que faltam ações docentes que envolvam os educandos. Diante disso, concordamos com Nóvoa (1999) que afirma ser o reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, a única saída possível para um trabalho docente de qualidade e significativo no ensino de Ciências.

2.6.2.3 Educação Física

Inscrita na história da humanidade, talhada pelo tempo e pelas representações de cada época, a Educação Física carrega em si uma dimensão simbólica, constituída por conceitos e sentidos adequados à função social que ela exerce em cada período e contexto histórico. Nas décadas de 1980 e 1990, a Educação Física passou a ser rediscutida criticamente com o objetivo de traçar novos rumos para a área.

As relações de poder da sociedade convergem para o corpo,⁴³ que é objeto e sujeito em discussão na Educação Física. Ante o exposto, percebe-se que há algum tempo, a Educação Física contribui politicamente nos processos de formação dos sujeitos em vários campos da sociedade, inclusive do sujeito trabalhador da EAJA. Presente hoje nos currículos escolares dessa modalidade de ensino, a Educação Física sofre influência de todas essas concepções e não é por acaso que está, intrinsecamente, relacionada ao mundo do trabalho.

Assim, compreende-se a Educação Física como um fenômeno sócio-político-cultural que estuda as formas de expressão do corpo e pelo corpo, como uma linguagem de comunicação consigo e com o mundo, permeada pelos conceitos e representações da corporeidade e da cultura corporal.

A corporeidade é compreendida por duas conceituações complementares:

[...] a primeira [...] uma expressão, considerando que todo evento experimentado pelos sentidos deixa no corpo marcas que são expressas por uma linguagem, que se traduz em movimentos. A segunda por considerar como uma ferramenta didática para olhar esse corpo (GOMES, 2004, p. 03).

⁴³ “[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados [...] Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos. [...] O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo [...]”. (FOUCAULT, 1979)

Cultura corpo⁴⁴ pode ser compreendida como os conhecimentos historicamente construídos pela Educação Física⁴⁵ na sociedade. Conhecimentos que são referenciados nas danças, nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas lutas, nas linguagens corporais expressivas e na exploração de movimentos que conferem identidade à Educação Física escolar e aos demais saberes, que se inter-relacionam a esse fenômeno sócio-político-cultural. Contudo, os elementos da cultura corporal devem ser norteados por caracterizações dessas modalidades, tendo em vista sua dimensão de linguagem expressiva e a sua aplicação no âmbito escolar.

O objetivo principal da Educação Física como componente curricular para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é desenvolver os conhecimentos da corporeidade e da cultura corporal, com o intuito de formar sujeitos conscientes, autônomos, articulados, capazes de perceber, construir e relacionar conhecimentos⁴⁷ acerca da educação de seu corpo, compreendendo-o como uma práxis social, como uma linguagem⁴⁸. Dessa forma, a metodologia adotada deve utilizar as abordagens críticas da Educação Física, tendo como foco o objetivo acima descrito.

A mediação pedagógica parte dos elementos da cultura corporal e da corporeidade por permitirem ao professor obter o subsídio necessário para a sua ação pedagógica. A ação pedagógica na Educação Física compreende reconhecer no educando, em quais paradigmas ele construiu seus conceitos e vivenciou suas experiências com relação a essa área, às práticas corporais e ao seu próprio corpo. Assim, o conceito de Educação Física apresentado na presente proposta será trabalhado pelo professor visando romper com as dicotomizações (teoria/prática, corpo/mente, social/individual)⁴⁹.

Na recuperação das histórias de vida dos educandos, tem papel importante a valorização das tradições culturais e do saber prático que eles detêm. Adquiridos na vivência familiar, comunitária ou profissional, esses saberes são de extrema importância à relação dos educandos com o meio físico e social; eles não podem, portanto, ser ignorados ou desqualificados frente aos conhecimentos transmitidos pela escola.

⁴⁴BRACH, 1992.

⁴⁵ Outros estudos reconhecem a Educação Física escolar “enquanto campo de vivências e experiências sociais que trata no interior da escola de temas da cultura corporal” (GRANDO, apud. COFFANI, Márcia C. R. da S. & GOMES, Cleomar F., 2009).

⁴⁶ Gomes concebe a Educação Física como “um espaço privilegiado de expressão corporal” em que “os movimentos constroem a cultura do grupo, fazendo conjugar as expressões de uma cultura corporal” (2004, p.5)

⁴⁷ “[...] o conhecimento é fruto das capacidades humanas de empreender transformações na natureza — a que chamamos trabalho —, de socializá-las através das várias formas de linguagem e vinculá-las a uma tradição cultural através da interação com os outros seres humanos” (ALMEIDA, 2008, p.36).

⁴⁸ “A práxis social é linguisticamente constituída, mas mesmo a linguagem precisa se comprovar, por meio dessa práxis, naquilo que se encontra dentro do horizonte por ela aberto [...]” (ALMEIDA, 2008, p.35).

⁴⁹ “[...] o ser humano é um ser indivisível, e toda a fragmentação o aliena. Portanto, é no ato da criação, que entram em jogo, capacidades e habilidades de percepção, formas de organização de conhecimentos e de reorganização de elementos. Entrelaçadas e inseparáveis das habilidades estão as motivações, emoções e valorizações, tudo isto transparecendo, em uma forma global, através da expressão corporal” (TAFFAREL, 1985, p.4).

O desafio que se apresenta ao professor é o de estabelecer conexões entre esses dois universos de conhecimento, permitindo que o educando amplie suas possibilidades de atuação, fortalecendo sua auto-confiança. É provável que esse processo faça emergir conflitos entre diferentes modos de ser. A diversidade de características dos educandos, que muitas vezes é vista como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser compreendida como uma oportunidade para que o educador enfrente, com o grupo, os preconceitos e discriminações sociais, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e de respeito às diferenças de gênero, geração, etnia e até de estilo de vida.

O procedimento didático nas aulas de Educação Física pode ser estruturado por meio de processos tematizadores⁵⁰, fato que irá respeitar as competências do educando e ampliar suas habilidades através da experimentação científica e/ou representação simbólica, da verificação in loco das possibilidades de transformações de si e do seu meio, de seu corpo e das relações que construirá a partir desse momento. No processo de tematização, o professor precisa conhecer o assunto, desenvolver estratégias mediadoras, estabelecer relações entre a atualidade do saber e sua gênese histórica e ter claro que o conhecimento possui níveis diferenciados de complexidade.

É importante ressaltar que as temáticas trabalhadas pelo professor devem ser problematizadas e vivenciadas também pelo educando, dentro das possibilidades objetivas e subjetivas existentes, através dos diferentes elementos da corporeidade e da cultura corporal, para que o educando possa se apropriar das informações por diferentes vias perceptivas aferentes e elaborar o seu conhecimento a partir da práxis educativa, ou seja, da experimentação científica, da união da prática com a teoria.

As exigências da organização da proposta político-pedagógica da EAJA apontam para processos coletivos plenamente articulados, tanto no ensinar como no aprender em contextos interdisciplinares na escola. Desta forma, a prática pedagógica da educação física exige ações que fortaleçam a EAJA, sobretudo, na utilização do tempo pedagógico, na aplicação de metodologias de ensino e na avaliação.

2.6.2.4 Geografia

A Geografia é um conhecimento que surge com o próprio homem. Antes de defini-la, os homens já possuíam habilidades geográficas que nasceram da observação da natureza. Segundo Moreira (1988), a geografia científica, tal como hoje é conhecida e popularizada a partir da escola, nasceu no período de 150 anos que se estende a partir de 1.750. Mas é filha sobretudo do século XIX, onde se destacaram: Kant, Humboldt, Ratzel e Yves Lacoste.

A partir dos anos de 1950, nasce a escola anglo-saxônica, que apresenta a geografia quantitativa e teórica como uma nova geografia, contraposta à geografia de origem europeia, a “velha geografia”.

⁵⁰ O processo de tematização está consubstanciado na tendência pedagógica Crítico-Superadora desenvolvida na obra de Brach(1992).

Sua rápida e ampla mundialização revelam o substrato que constitui na mundialização do capital. Sua origem nos Estados Unidos marca o caráter da hegemonia mundial do capitalismo americano. Essa nova geografia apresenta-se como expressão mundial do imperialismo. No mundo atual, configura-se uma nova organização espacial (geográfica) de produção e de consumo, novos conflitos eclodem e muitos deles afetam direta ou indiretamente todos os países, alterando as relações de poder e lançando novos desafios à humanidade. A Geografia tem muito a contribuir para o conhecimento desse “novo” mundo complexo que se transforma rapidamente.

Para Lacoste (1988), a institucionalização do campo científico da geografia e sua popularização como disciplina obrigatória nas redes de ensino surgiram no século XIX. O controle de informações sobre o espaço como instrumento de poder das minorias dirigentes do Estado fazia parte das tarefas desenvolvidas nas universidades. Surgia, assim, um importante instrumento para o imperialismo. A geografia dos professores tinha como função a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.

Essa “herança” da geografia do Estado começou a ser questionada nas décadas de 1960 e 1970, por uma corrente que ficou conhecida como geografia crítica ou radical. No Brasil, nos finais do ano de 1970 e década de 1980, essa corrente começou a influenciar e promover o debate em geografia e a utilização do método dialético-materialista. Essa corrente permitiu mostrar as consequências sociais do desenvolvimento capitalista e produziu uma série de propostas no ensino de geografia, que tinham como finalidade a afirmação do sujeito como agente da construção do seu próprio conhecimento.

As pesquisas de Resende (1989) que enfocam o educando trabalhador frente ao conhecimento fragmentário e conservador da geografia apareceram propostas de trabalhá-la a partir das transformações que ocorrem no espaço geográfico e a relação de interpretação que os educandos têm dessa realidade e esses se transformam em sujeitos da sua própria história.

A utilização de categorias da geografia com a finalidade de permitir a intermediação entre o conhecimento dos educandos e os conceitos científicos, passa a ser de fundamental importância. Para Cavalcante (1998), a utilização de categorias como Natureza, Sociedade, Lugar, Região e Território poderiam ser utilizadas no ensino fundamental como formas de intermediar essa relação de aprendizagem entre conhecimentos prévios dos educandos e conhecimentos científicos. Essas categorias precisam ser permeadas de uma forma que as tornem significativas e socialmente relevantes.

A Natureza deve ser apresentada na perspectiva de sua totalidade e uma análise geográfica deve priorizar a dimensão física (domínios morfoclimáticos) e humana. Segundo Gonçalves (1990), a natureza é uma produção humana, o ambiente é o todo dessa produção, as paisagens são as marcas registradas dessa relação, o belo, o feio, o intocável são adjetivos colocados conforme as necessidades que permeiam a sociedade. Nessa análise, os educando da EAJA têm a possibilidade de compreender essa realidade nas escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, observando a interrelação entre essas escalas.

Nessa dimensão, os estudos a respeito do Cerrado e das demais formações vegetais brasileiras se tornam essenciais. A utilização da compreensão desses ambientes e sua interligação com as escalas locais, nacionais e internacionais deverão auxiliar o educando da EAJA a entender as relações existentes no espaço socioeconômico do Estado de Goiás e das demais unidades federativas do Brasil.

A sociedade, mostrada na perspectiva da luta de classes, deve possibilitar ao educando perceber-se como elemento dessa dinâmica e questionar quais fatos presentes influenciam na sua vida. A formação de uma resposta para esse questionamento permite ao educando perceber as relações sociais, compreender a economia e a sociedade nacional com ênfase no Estado de Goiás. Possibilita também compreender que os conceitos da Geopolítica podem ser direcionados ao pensamento ideológico do Estado, que, conforme os interesses e as concepções teóricas de um país, criam aspectos que direcionam a visão de mundo da massa.

A dinâmica da globalização entendida dentro do processo capitalista, e as diferentes formas de resistência a esse sistema em vários locais do mundo mostram que outra globalização é possível, conforme Santos (2000) a resistência de grupos locais e regionais contra a homogeneização desse sistema é uma forma possível de criar uma globalização de princípios sociais e humanos.

O lugar como categoria da geografia permite o desenvolvimento de problematizações, que mostram transformações sociais vivenciadas pelo educando ao longo da sua existência e sua relação com as dinâmicas que influenciam esse lugar. Fragmentações, diferenciações e antagonismos sociais compõem as dimensões dessa categoria.

O lugar social ultrapassa a visão de vivência que evoca a “harmonia”, na compreensão dos conflitos que existem no meio social é que o homem se percebe como agente de transformação dessa realidade. O cotidiano, para Damiani (1999), surge como um nível mediador entre o econômico e o político, no qual as relações se manifestam e pressionam o social, fazendo com que as relações de solidariedade criem comportamentos que podem produzir uma autogestão desses lugares.

As cidades assumem um papel fundamental, nessa perspectiva de análise do lugar. Segundo Cavalcante (2002), elas se tornam fontes de processos pedagógicos que permitem que a cidadania seja uma construção desses espaços por sujeitos históricos que vivem e transformam o cotidiano dessas. A compreensão dos espaços de construção histórico e social presentes nas cidades deve ser uma fonte de análise constante para o educando na EAJA.

A perspectiva de região na Geografia Crítica envolve, segundo a análise de Corrêa (1994), o desenvolvimento da região no capitalismo, que produz espaços regionais diferenciados, numa lógica de desenvolvimento desigual e combinado.

O conhecimento das diferentes formas de representação do espaço geográfico por meio

de regionalizações pode estimular os educandos a questionarem sobre as formas de organização feitas pelo Estado, em contraponto a outras formas de organização regional, feitas nos territórios indígenas e quilombolas, que lutam para serem reconhecidas pelo Estado como regionalizações. O mapeamento e a alfabetização cartográfica devem auxiliar na representação das categorias no espaço geográfico. A utilização de formas de interpretação da realidade, além da escrita, torna-se elemento importante nesse processo de aprendizagem para o educando na EAJA.

2.6.2.5 História

Pensar o ensino de História para os sujeitos adolescentes, jovens e adultos numa época marcada pelo pragmatismo e pelo utilitarismo da ciência, consiste em desafio diante da necessidade de uma formação humana e política, num contexto de individualismo, fragmentação e desarticulação da participação coletiva. São muitas as inquietações postas aos sujeitos comprometidos com uma formação transformadora.

Neste sentido, a possibilidade que o ensino de História traz de mediar informações, opiniões e conceitos permite que percepções sejam conferidas na perspectiva temporal e histórica e, de forma mais lógica com o mundo atual. Nas palavras de Hobsbawm (2002, p.311),

Mais do que isso, a maioria dos historiadores, inclusive todos os componentes, sabe que ao investigar o passado, até mesmo o passado remoto, estão igualmente pensando e expressando opiniões a respeito do presente e suas questões, e falando a respeito delas.

A construção do conhecimento histórico como prática social na atual sociedade conduzida pelo consumismo, constitui-se um desafio no sentido de produzir nos sujeitos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente.

O ensino de História na EAJA deve considerar como ponto de partida a historicidade do sujeito, reconhecer que o educando da EAJA traz consigo além do acúmulo de conhecimentos, também uma história de vida e uma identidade. Essas pessoas, de alguma forma, vêm tecendo sua história e carregam experiências do contexto de cada tempo vivenciado.

É fundamental adotar metodologias para que o educando se compreenda como ser histórico na inter-relação com o outro, constituindo sua identidade pessoal e coletiva. Assim, pode-se afirmar que “O verdadeiro potencial transformador da história é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica” (PINSKY, 2007, p.28) e possibilitar aos sujeitos a reescrita e a ressignificação da História.

Uma educação histórica se estabelece nas relações possíveis entre o procedimento histórico e o saber escolar. Portanto, interpretar a História, a partir da identidade sócio-cultural dos sujeitos, significa romper com a sua concepção hegemônica, profundamente reprodutivista e determinista, que prioriza a descrição do passado, cujo objeto principal é a memorização e a formação de indivíduos eruditos (BLOCH, 1997).

Um procedimento fundamental para o fazer histórico é a concepção de temporalidades históricas. É preciso compreender o tempo não apenas como uma continuidade cronológica, em que os fatos se encadeiam e se relacionam, reproduzindo uma visão determinista e eurocêntrica.

O sujeito da EAJA deve compreender as diversas temporalidades do processo histórico, sua relação com as organizações sociais e os conflitos produzidos pela sociedade humana. Torna-se, portanto, necessário considerar a multiplicidade do tempo, suas uniformidades e regularidades, suas rupturas e mudanças. Enfim, é necessário desenvolver a capacidade de problematizar os acontecimentos históricos sob as inquietações do presente.

Esse modo de compreender o tempo histórico produz uma ruptura com a concepção linear e cronológica da História, imperativo na ressignificação do currículo. Acredita-se que o currículo de História é uma forma de elaboração do processo histórico, uma vez que a História é continuamente escrita e reescrita, visto que a interpretação que se faz dos acontecimentos, muitas vezes, ocorre desvinculado do seu tempo e, portanto, sofre as influências e determinações de um outro tempo, o do interpretante. Sabe-se que o fazer histórico e o currículo não são neutros e este não apreende a totalidade dos acontecimentos históricos.

Dessa forma, a seleção dos conteúdos que vão compor o currículo da EAJA deve partir das vivências e interesses dos sujeitos que compõem essa modalidade. Portanto, ele deve se estabelecer em uma perspectiva contextual, relacionando saberes socialmente produzidos pelos sujeitos e realidades determinadas pela conjuntura imediata, com saberes historicamente construídos pela sociedade humana ao longo do tempo. Na perspectiva da valorização de todos os componentes curriculares, pressupõe-se articular um trabalho baseado em experiências intencionais entre as disciplinas e a produção coletiva de conhecimentos.

O fazer histórico deve se pautar pela reinterpretação do passado à luz de diferentes evidências do presente. Um dos objetivos do ensino de história na EAJA é que o sujeito faça algumas inferências que o levem a compreender o fato em si e sua relação com seu cotidiano. É preciso ter uma atenção especial à natureza das fontes, elas devem expressar as culturas, modos de vida e relações sociais em temporalidades distintas.

Em uma relação dialógica com os educandos, é importante selecionar o tema, buscar as fontes e formas, como aquele tema foi interpretado e finalmente, em uma relação dialética, discutir e sistematizar as informações desenvolvidas, buscando compreensões e olhares diversos sobre a realidade a partir dos referenciais teóricos.

Um procedimento central para o desenvolvimento do fazer histórico na EAJA é estabelecer uma relação dialógica entre os saberes históricos e eixos da proposta: cidadania, trabalho, cultura e identidade. Nesse contexto, deve-se ressaltar positivamente a efetiva participação dos povos africanos, indígenas e quilombolas no processo histórico-cultural brasileiro, de modo a produzir uma ruptura com a visão eurocêntrica/etnocêntrica dominantes, inclusive nas abordagens científicas, como assegura a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que

histórico e o currículo não são neutros e este não apreende a totalidade dos acontecimentos históricos.

Dessa forma, a seleção dos conteúdos que vão compor o currículo da EAJA deve partir das vivências e interesses dos sujeitos que compõem essa modalidade. Portanto, ele deve se estabelecer em uma perspectiva contextual, relacionando saberes socialmente produzidos pelos sujeitos e realidades determinadas pela conjuntura imediata, com saberes historicamente construídos pela sociedade humana ao longo do tempo. Na perspectiva da valorização de todos os componentes curriculares, pressupõe-se articular um trabalho baseado em experiências intencionais entre as disciplinas e a produção coletiva de conhecimentos.

O fazer histórico deve se pautar pela reinterpretação do passado à luz de diferentes evidências do presente. Um dos objetivos do ensino de história na EAJA é que o sujeito faça algumas inferências que o levem a compreender o fato em si e sua relação com seu cotidiano. É preciso ter uma atenção especial à natureza das fontes, elas devem expressar as culturas, modos de vida e relações sociais em temporalidades distintas.

Em uma relação dialógica com os educandos, é importante selecionar o tema, buscar as fontes e formas, como aquele tema foi interpretado e finalmente, em uma relação dialética, discutir e sistematizar as informações desenvolvidas, buscando compreensões e olhares diversos sobre a realidade a partir dos referenciais teóricos.

Um procedimento central para o desenvolvimento do fazer histórico na EAJA é estabelecer uma relação dialógica entre os saberes históricos e eixos da proposta: cidadania, trabalho, cultura e identidade. Nesse contexto, deve-se ressaltar positivamente a efetiva participação dos povos africanos, indígenas e quilombolas no processo histórico-cultural brasileiro, de modo a produzir uma ruptura com a visão eurocêntrica/etnocêntrica dominantes, inclusive nas abordagens científicas, como assegura a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a LDB/9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Ensinar História é reconhecer o verdadeiro papel do negro e do índio na formação cultural brasileira, compreender a cultura africana e indígena e os seus legados históricos para a humanidade. Um ensino de História crítico e dialético deve dar conta de identificar e desconstruir os mecanismos de produção do racismo, do preconceito e da discriminação existentes na sociedade e no espaço educacional, bem como de produzir espaços de reflexão sobre as lutas históricas desses povos e ampliar as conquistas desses movimentos para além das políticas afirmativas⁵¹. O ensino de História deve considerar a totalidade da formação histórica e cultural do país e, com efeito, os atores que dela participaram.

⁵¹Conforme Castro(2004), são políticas que visam garantir igualdade de oportunidades a todos aqueles historicamente marcados pela discriminação relacionadas a gênero, classe, etnia entre outros.

O ensino de História deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, portanto deve refletir, com eles, os processos de participação e organização da sociedade bem como as relações de trabalho. Dessa forma, os fatos históricos devem ser referenciais para que o sujeito possa compreender as relações de exploração e produção em que estão inseridos.

O desenvolvimento do saber histórico na EAJA parte do reconhecimento da diversidade cultural e das identidades dos sujeitos. Reconhecer a diversidade não é só aceitar ou tolerar outro, mas estabelecer ações transformadoras, reconhecendo a singularidade das culturas e buscando formas de superar as desigualdades.

Por outro lado, é necessário fortalecer a identidade dos sujeitos, valorizando os elementos regionais e a memória coletiva, enfatizando tanto os saberes e tradições, como a própria história regional, que deve ser um dos pilares para romper com o determinismo eurocêntrico e etnocêntrico da historiografia tradicional. Partir da identidade cultural e regional do sujeito é um caminho para se construir um currículo contextualizado.

Por fim, o fazer histórico também precisa se integrar a outras linguagens, visando contribuir com a formação integral dos sujeitos. Cabe à história desenvolver procedimentos que favoreçam a aquisição e ampliação das potencialidades de leitura e escrita, portanto, das possibilidades de letramento do educando. A escolha dos documentos históricos deve priorizar, também, a possibilidade de o educando conhecer e manusear diversos tipos de gêneros textuais, ampliando, conforme Freire (1987), sua “leitura da palavra e de mundo”.

2.6.2.6 Língua Estrangeira

A história do Ensino de Línguas foi constituída em determinados momentos por diferentes concepções de aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, que resultou em diversos métodos/abordagens. Dentre elas, vale destacar três que exerceram, e exercem até hoje, grande influência no ensino de língua estrangeira.

Desde o século XVIII, predominou o uso da Abordagem Gramatical, através do método de Gramática e Tradução, o qual enfatizava a memorização de vocabulário, as regras gramaticais e traduções de textos. Por volta de 1950, foi adotado o Audiolingual que tinha como princípio teórico o behaviorismo, logo a língua era considerada como um conjunto de hábitos. Nesse modelo, enfatizavam-se as atividades orais para conversação rápida, prática de pronúncia e exercícios repetitivos através de estímulo e resposta.

A partir dos anos 70, surgiu a Abordagem Comunicativa, propondo uma metodologia mais humanista, priorizando “um processo interativo para o Ensino de Línguas” (MAIA et. all, 2002, p.31 - 36). Assim, na abordagem comunicativa, a concepção da língua ganha um outro significado, pois

[a] ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (LEFFA, 1988, p 226).

O ensino de línguas deve contemplar uma perspectiva que considere a inserção do educando em discursos usados em diferentes contextos sociais. Desse modo, o professor deve organizar,

experiências de aprender em termos de atividades relevantes / tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002, p 36).

Essas atividades devem contemplar, ainda, as habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e fala, enfocando as suas diferenças no uso da língua em diversos países a partir das variedades linguísticas, estruturas gramaticais, vocabulário e aspectos culturais, reforçando o seu papel na concepção de sociedade.

O trabalho pedagógico poderá ter como foco principal a leitura de textos, podendo ser exploradas além das estratégias de leitura, os gêneros textuais (entrevistas, textos publicitários, cartas, história em quadrinhos, instruções, anúncios, rótulos, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos, verbetes de dicionários, receitas e outros), suas características e as funções da linguagem.

Vale ainda ressaltar que a língua estrangeira também visa contribuir com o processo de aprendizagem, proporcionando ao educando a sistematização de um novo código linguístico que o auxiliará na compreensão de sua própria língua.

Nesse sentido, a escrita padrão da língua estrangeira precisa fazer parte da dinâmica diária das aulas, podendo ser os textos de tipos variados: literários (poema, romance etc); científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc); epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc); de propagandas (publicidade TV etc).

A oralidade não deve ser negligenciada no conhecimento de uma língua estrangeira, sendo assim, deve-se trabalhar as atividades orais, a fim de que os educandos percebam os diferentes sons da língua através de saudações, letras de música, poemas, diálogos, dentre outros recursos possíveis.

O objetivo principal do trabalho oral em sala é proporcionar situações comunicativas nas quais os educandos possam vivenciar a linguagem apropriada em momentos diversos do ato de fala, além de exercerem os diferentes papéis linguísticos exigidos nas ações sociais.

A partir dessa perspectiva, os materiais devem atender, da forma mais próxima possível, às situações em que os educandos possam perceber como os materiais considerados “autênticos” são estruturados, diferentemente dos materiais produzidos para fins exclusivamente didáticos. Estes são organizados com a finalidade de demonstrar um tópico específico do tema proposto, limitando-se, algumas vezes, a determinado tópico gramatical ou ao vocabulário destinado àquele tema.

Portanto, a língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar aos educandos, além de uma contribuição na sua formação global, o acesso aos conhecimentos e às informações circulados na mídia, capacitando-os a intervir criticamente no mundo.

2.6.2.7 Língua Portuguesa

A linguagem é a primeira instituição com a qual o ser humano entra em contato quando nasce. É por meio dela que ele vai se tornando um ser cultural, pois ela é carregada de signos culturais, que o insere em um determinado tipo de sociedade (BERGER e LUKMAN, 2008).

A linguagem, segundo definição saussureana é composta por língua e fala, dimensões diferentes da comunicação humana, além disso, é um sistema abstrato, articulado, um fenômeno universal, utilizado pelo ser humano, que o diferencia de outras espécies, tornando-o assim o *homo loquens*.

A língua significa a manifestação cultural da linguagem, é “então, um código sócnico articulado utilizado por um grupo ou uma comunidade humana específica” [...]. “A fala, por sua vez, é entendida como o modo particular e individualizado pelo qual o utente exercita a língua. A fala é o exercício material da língua levado a cabo por este ou aquele indivíduo pertencente a uma comunidade linguística específica” (Bastos, 2007, p.01).

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas quanto aos estudos realizados no campo da Linguística, que aponta três possibilidades preponderantes de conceber a linguagem: como representação, espelho do mundo e do pensamento; como ferramenta de comunicação; como forma de ação e de interação.

Essa última concepção aponta que o usuário da língua não a usa apenas para traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. A linguagem é um lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais variados tipos de atos.

Para Bakhtim (1997), a língua é um produto concreto de cunho social e aparece no uso dos signos que cada sujeito faz numa relação com o “outro”. O estudo da língua volta-se para seu uso concreto, ou seja, como essa língua se concretiza nos enunciados elaborados pelos

seus falantes. Na concepção enunciativa, a língua é viva, produzida na história e produtora de histórias, revelando-se nas diversas práticas sociais por meio dos gêneros do discurso. É preciso situar os interlocutores e o som emitido no meio social para que se compreenda a linguagem.

Conforme o autor “a unidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala e tornar-se de fato linguagem”(BAKHTIM, 1997, p.113).

Ao chegar à escola, o educando da EAJA é portador de todas essas dimensões. O que ele não sabe, e isso constitui papel da educação escolar, é como se organiza esse código verbal/escrito.

A escola tem a função mediadora de ensiná-lo a transitar por esse código e, para que essa mediação seja bem sucedida, é necessário que esta respeite a variedade linguística do educando marcada pelas suas experiências de vida e, ao mesmo tempo, possibilite a apropriação da variedade padrão da língua, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica, a qual exige pleno domínio da linguagem verbal: tanto a escrita quanto a oral.

Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa possibilitar ao educando o contato com as variedades linguísticas, com a diversidade de usos da fala, trabalhando com os graus de formalidade e informalidade nas modalidades oral e escrita, para que ele se torne “poliglota” de sua própria língua.

Bakhtim (1997) defendia que os estudos linguísticos deveriam ter como foco os enunciados realizados pelos falantes e que o conhecimento dos gêneros textuais que circulam no meio social dos falantes de uma língua é fundamental na realização da enunciação. Uma abordagem com foco nos gêneros do discurso permite perceber que a linguagem produz sentidos, acontece em situações sócio-comunicativas e tem intenções.

A escolha da linguagem, as formas de dizer são concretizadas nos gêneros (orais ou escritos), “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. (MARCUSCHI, 2002, p.19-36).

O estudo dos gêneros textuais é primordial na escola, uma vez que ele serve de elemento articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares e leva em consideração “seus usos e funções numa situação comunicativa” (BEZERRA, 2002, p.41). Aprende-se a utilizar a língua a partir da análise reflexiva do funcionamento da língua em uso, isto é, a aprendizagem acontece por meio da seleção e escolha dos gêneros textuais em função das práticas e usos da linguagem.

É especificidade do ensino de Língua Portuguesa propiciar o uso da linguagem e fazer reflexões acerca da sua presença nos diferentes textos lidos e produzidos, sobre os recursos linguístico-discursivos, as normas e regras próprias dessa língua. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa embasado nos gêneros do discurso visa

instrumentalizar o educando, provendo-se com as manifestações culturais de seu país em que o ensino de língua embasado nos gêneros do discurso visa o domínio diversificado da língua materna, expoente máximo da cultura, é fundamental para derrubar cercas, extrapolar limites, ultrapassar obstáculos e ganhar o mundo com a consciência de seu poder e de sua força (HENRIQUES e PEREIRA, 2002, p.259).

Para o educando atuar na sociedade e refletir sobre ela é necessário que compreenda os mecanismos e as estratégias de leitura, interpretação e escrita da língua materna. Esse aprendizado se dá por meio do fazer pedagógico em que professores e educandos se encontram, especialmente, no âmbito escolar, mediados pela linguagem. Nesse encontro é importante que o educando se aproprie de forma dialética do objeto de estudo: a Língua Portuguesa.

O estudo da língua materna é de fundamental importância, devido ao seu caráter transdisciplinar, uma vez que perpassa todas as áreas e é por intermédio dela que os educandos desenvolvem a aprendizagem dos demais conhecimentos escolares, aumentando sua consciência em relação ao estar no mundo e ampliando sua capacidade de participação social, no exercício da cidadania. É por meio da linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

De acordo com Freire (2009), os assuntos selecionados, para análise linguística, devem estar relacionados à realidade dos educandos da EJA. Tal análise deve ser rica em significação, garantir a experiencição de diversas práticas de linguagem, de modo a sujeitá-las a um constante processo de revisão e crítica. Esse estudo favorece a formação de uma estrutura específica de pensamento, com base na organização do código da língua portuguesa, que contribui no desenvolvimento de habilidades intelectuais e de comunicação.

Muitas vezes, os educandos não compreendem a dificuldade que sentem na elaboração escrita, sendo que, na fala, conseguem se expressar sem maiores complicações. Essa dificuldade ocorre, principalmente, pela diferença da dinâmica da comunicação oral e escrita. Bajard (1999, p.16), afirma que “a palavra oral não é linear, ela implica uma sucessão que não permite voltar atrás. O que é dito, é dito definitivamente”. Ela é flexível, permite que um sujeito interrompa a fala do outro, sem comprometer a compreensão do diálogo anterior e nem dificultar a retomada do diálogo em curso, porque já se estabeleceu a comunicação.

A dificuldade do educando é compreender que a escrita, ao contrário da oralidade, é linear. Ela impõe uma direção e uma estrutura: começo, meio e fim. Na produção de texto, o educando pode retomar a escrita e corrigir as ambiguidades, a falta de coesão e coerência. Já na leitura, o educando pode usar as mesmas estratégias que ele usa na oralidade, “o olhar pode deslizar para frente, frear, voltar atrás. Pode mesmo saltar para outro parágrafo” (BAJARD 1999, p.16).

No entanto, uma estratégia não linear de leitura prejudica a compreensão, pois uma leitura crítica exige que o leitor fique atento e dialogue com o texto a partir de seus conhecimentos prévios.

Daí, a necessidade de se trabalhar o confronto entre a língua que se fala na escola (língua padrão) e aquela que os educandos trazem das suas vivências, possibilitando-lhes a convivência com a escrita, como também a valorização e o reconhecimento da identidade linguística de cada um (BRASIL, 2002).

A ampliação do uso da palavra e o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas ajudam a compreender melhor o mundo, entender a dinâmica da organização social, interpretando, assim, as entrelinhas de seu funcionamento. As experiências de escrita e leitura, bem como o exercício frequente de expressar ideias oralmente e por escrito, são ações básicas que estimulam novas descobertas e ajudam na elaboração e difusão dos conhecimentos. A leitura ou a formulação de um texto é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro.

A Língua Portuguesa tem o papel, na escola, de conscientizar os educandos desse processo (BRASIL, 2002), para que assumam a palavra como cidadãos e usem a leitura e a escrita em práticas discursivas que não envolvem necessariamente atividades específicas de leitura e escrita, mas que possibilitam a participação social. Assim, conforme Carvalho (2005, p.5) “letrado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

A leitura traz uma riqueza de possibilidades, que não só oferecem informações sobre realidade, mas colocam os leitores em contato com experiências de outros grupos, vivenciam desejos e sonhos que pareciam impossíveis, expressam com clareza sentimentos que antes não conseguiam traduzir, além de conhecerem a história de outros que vieram antes e compartilhem, com os de agora, os novos tempos e seus desafios.

A impossibilidade de acesso e reflexão sobre a linguagem é uma forma de exclusão. Por isso, Freire (2001) afirma que em uma sociedade como a brasileira que exclui dois terços de sua população, a questão da leitura e da escrita deve ser compreendida como um direito e deve constituir-se como luta política dos sujeitos no enfrentamento dos mecanismos de exclusão das classes populares.

Para evitar esta forma de exclusão, o ensino da Língua Portuguesa na EAJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância dos educandos com a língua padrão, possibilitando sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

O estudo da língua portuguesa deve ajudá-los a incorporar uma visão crítica das condições sociais de existência que produziram a sua exclusão e, ao mesmo tempo, deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

2.6.2.8 Matemática

Alfabetizar-se em Matemática, na escola e fora dela, é compreender as linguagens que ela apresenta, para que haja comunicação e interação do sujeito com a realidade em que vive. É compreender o que se lê e escreve a respeito das noções de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

Como construção lógico-dedutiva, como exercício do pensamento ou como auxiliar na experiência humana, o conhecimento matemático permeia a linguagem e as práticas cotidianas. Para alguns, desperta interesse e instiga, para outros pode ser indiferente. Mas, para muitos, a apropriação (ou não) do conhecimento matemático pode interferir no processo geral de aprendizagem, gerando, em muitas situações, dificuldades, rejeição e pouco aproveitamento.

A educação de jovens e adultos constantemente se depara com especificidades que envolvem conhecimentos relacionados às práticas sociais dos educandos. É desejável que a escola esteja atenta a essas especificidades, buscando desenvolver um projeto pedagógico que explore e amplie as possibilidades de sua inserção e atuação no mundo letrado.

O ensino de matemática na EJA, segundo as propostas curriculares para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental (Brasil, 1997 e 2002), deve incorporar à prática pedagógica, os conceitos, as atitudes e os procedimentos matemáticos desenvolvidos em meio às vivências dos educandos, os quais emergem em meio às suas interações sociais, experiências profissionais e pessoais e integram a sua bagagem cultural. Esses elementos se desenvolvem e se constituem por meio das práticas sociais dos educandos com a matemática, as quais estão inseridas nas práticas de leitura e escrita demandadas por nossa sociedade grafocêntrica (FONSECA, 2002, 2004).

Dessa maneira, faz-se necessário incorporar à Educação Matemática os conhecimentos e procedimentos construídos e/ou adquiridos nas leituras que esses sujeitos fazem do mundo e de sua própria ação nele, de maneira a “[...] expandir e diversificar as suas práticas de leitura” do mundo, possibilitando um “acesso mais democrático à cultura letrada” (FONSECA, 2002, p.59). O professor de matemática passa, assim, a concebê-la como um meio: ele educa por meio da matemática, visa a formação do cidadão e questiona que matemática e ensino são adequados e relevantes nessa ação.

Paulo Freire preocupa-se com o educando inserido no contexto social, a partir do qual se dá a inserção dos conteúdos. Tais reflexões são compartilhadas também pelos educadores matemáticos, contribuindo em redefinir o campo, o objeto de estudo e as novas diretrizes para a Educação Matemática, que, conforme D'Ambrósio (2005), defendem o desenvolvimento de atividades motivadas, orientadas e induzidas a partir do meio.

Muitos pesquisadores, com atuação em diferentes contextos, dentre eles Souza (1992) e Fiorentini (1995), defendem quatro pontos fundamentais à Educação Matemática:

contextualização do ensino, respeito à diversidade, desenvolvimento de habilidades e reconhecimento dos fins científicos, sociais, políticos e histórico-culturais.

Para se enxergar e aceitar os educandos como diferentes e também conhecê-los mais, para compreender as suas expectativas e os seus procedimentos, no momento em que eles se defrontam com o contexto escolar, se justificam as abordagens da Educação Matemática: a Etnomatemática; a Modelagem Matemática; a História da Matemática; a Resolução de Problemas e os Jogos e Tecnologias Educacionais, por serem, essas metodologias, na atualidade, foco de discussão e de utilização no âmbito do ensino e da aprendizagem em Matemática.

A Etnomatemática vê a matemática como uma produção cultural contextualizada, analisa, portanto, a sua presença nos contextos da vida cotidiana. Assim, o adulto trabalhador, elaborador de conhecimentos e técnicas, é um produtor de cultura no seu contexto de vida. Esse reconhecimento passa a ser uma ferramenta poderosa no resgate da autoestima do educando que, como se sabe, é favorecedora da aprendizagem.

Estudar os conhecimentos matemáticos dos educandos jovens/adultos no momento em que esses se defrontam com o contexto escolar não significa, entretanto, classificar, de forma dicotômica o escolar e o não escolar. Significa sim, aprofundar o conhecimento sobre todos esses saberes adquiridos na vida doméstica, profissional ou até na experiência escolar passada e como interagem na construção do conhecimento matemático desses sujeitos.

A resolução de problemas de forma contextualizada tem sido um tópico presente nos currículos de Matemática. Para Onuchic (1999, p. 208), “eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão”, ou seja, compreender deve ser o principal objetivo do ensino.

Dessa maneira, à medida que os educandos aumentam sua compreensão, suas habilidades matemáticas na resolução de problemas também aumentam e vice-versa, conforme observado por Freire em relação a aprendizagem:

Não temo dizer que inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...] (FREIRE, 2009, p.24 e 26).

Assim, o professor pode propor ao educando situações problemas caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos e ele, o educando, pode formular problemas para que seus colegas os resolvam, tornando a matemática um conhecimento mais próximo desses sujeitos.

Trabalhar com a Modelagem Matemática não é apenas uma questão de se ampliar os conhecimentos, mas, sobretudo, de estruturar a maneira de pensar, estabelecer relações e

agir, pois ela se constitui na essência da modelação e ambas têm rompido a dicotomia existente entre a matemática da escola formal e a da vida real. A Modelagem Matemática, conforme Biembengut, (1997, p.34), “[...] é a arte de transformar situações do meio circundante em modelos matemáticos. Elas acontecem quando o educador leva os educandos até os problemas da vida real e, juntos, elaboram os modelos matemáticos possíveis para a resolução do problema apresentado”.

A história da Matemática possibilita a visão sobre a natureza do conhecimento e da atividade matemática; contribui para a elaboração de atividades significativas e promove a visão desta, como uma atividade humana e cultural; promove o despertar do interesse e gosto por ela, pois a construção histórica do conhecimento leva a uma maior compreensão da evolução do conceito trabalhado, minimizando as suas dificuldades epistemológicas.

O uso de calculadoras, computadores e outros elementos tecnológicos traz significativas contribuições à medida que relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica. Cálculos feitos de modo mais rápido e eficiente evidenciam a importância da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem dos problemas. Isso instiga um crescente interesse por projetos e atividades de investigação nos educandos, permitindo que construam uma visão macro da verdadeira natureza da atividade matemática e desenvolvam atitudes positivas diante de seu estudo.

A informática na educação é importante, porque, ao longo da história, diversos instrumentos “tecnológicos” foram criados por todas as civilizações e diversas tecnologias revolucionaram a educação como o livro impresso, os aparelhos de som, o videocassete, os televisores e o computador. Segundo Borba (2003, p.59), o acesso à informática deve ser visto como um direito de todos. Assim, a educação deve, hoje, contemplar, no mínimo, uma “alfabetização tecnológica” compreendida como aprender a ler a nova mídia.

Os sujeitos da EAJA trazem consigo muitas habilidades matemáticas elaboradas no dia a dia, nas atividades profissionais, ou mesmo na administração de suas necessidades de sobrevivência. Tais habilidades precisam ser explicitadas a cada conteúdo abordado, para ser possível a interação com os saberes sistematizados e constituídos os seus significados nas rotinas pessoais dos educandos.

Dessa forma, não se pode pensar numa lógica que defina como prioridade apenas um conjunto pré-determinado e definido de regras e processos destinados à resolução de operações. Vários aspectos da Matemática devem ser abordados com adultos que vivenciaram experiências muito diversificadas e, à medida que se fizer necessário, as operações podem ser usadas como meios contextualizados para resolver os desafios apresentados.

Na EAJA é de suma importância que se trabalhe a leitura, a interpretação e a produção de textos matemáticos e os jogos, bem como os conceitos e procedimentos inerentes aos números, à

geometria, à álgebra, às grandezas, à proporcionalidade, ao raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico, sem a preocupação com a lógica linear dos conteúdos. Tais conhecimentos e/ou habilidades podem ser trabalhados, à medida que se fizer necessário, num planejamento interdisciplinar de temáticas que envolvam todo o coletivo.

3. Financiamento

Programa de Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos (Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado): FNDE(Brasil Alfabetizado), Tesouro Municipal e parcerias (contribuição indireta).

EAJA- I Segmento: FUNDEB na modalidade de EJA, FNDE, PDE e Tesouro Municipal.

EAJA- 5^a à 8^a série: FUNDEB, FNDE, PDE e Tesouro Municipal.

4. Avaliação da Proposta

Na EAJA, o processo de avaliação da efetivação da Proposta Político-Pedagógica se concretiza na medida em que cada segmento e cada sujeito da modalidade se expressam por meio de discussões, plenárias, trocas de vivências e acompanhamento *in loco*, desenvolvido por apoios pedagógicos das URE e DEF-AJA.

No Programa AJA-Expansão, a avaliação acontece tanto na formação continuada, quanto em momentos de discussões entre coordenadores populares, coordenadores do Programa e apoios da DEF-AFA.

Entende-se que mais instâncias da SME podem ser envolvidas nessa avaliação, haja vista os desafios que se apresentam. Assim se propõe o envolvimento de representantes do CEFPE, DAE, chefias de URE e outros, em avaliações bianuais a serem encaminhadas, em forma de relatórios, ao CME.

5. Referências

ALMEIDA, Andrea Silvânia de. Interfaces metodológicas da Educação Física crítico-emancipatória. **Revista HISTEDBR On-line**, n 30, p. 27-38, jun. 2008 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art03_30.pdf> Acesso em: 15 ago.2009

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. Questões da nossa época**. São Paulo: Cortez. v. 28, BBE. 1999.118 p.

BAKHTIN, Mikhail: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo horizonte: C/Arte, 1998.

BASTOS, Kleverson Leite, CANDIOTTO, Kleber D. B. **Filosofia da Linguagem**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06.ago.2009.

BERGER, Peter L.;LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 30ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 1997

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Europa América, 1997.

BOAS, Benigna M^a. De Freitas Villas. **O projeto político-pedagógico e avaliação**. In. VEIGA, Ilma Passos A. (org). ESCOLA – espaço do projeto político-pedagógico. Campinas SP: Papirus, 1998.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e a Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

_____, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora**. In MACHADO. Maria Margarida (org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRACH, Valter et.al. Coletivo de Autores: **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5^a à 8^a série**. 2002 Vol.3

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF : Senado, 1988.

BRASIL. MEC: **O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores**. Brasília, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental** [RIBEIRO, V. M. M.-coord.]. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2000.

_____. ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei.8.069/1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 20 de agosto de 2010

_____. **Estatuto do Idoso**. Lei 10.741 de 1º de Outubro de 2003. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/2003/L10.741.htm>> Acesso em 20 de agosto de 2010

_____. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 06 de julho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11.769.htm. Acesso em: 16 de agosto de 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria de Educação Especial**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

BRASIL. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 de julho de 2010

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ªed. São Paulo: Scipione, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**, 4ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades Juvenis e escola**. Construção Coletiva: contribuições a educação de jovens e adultos - Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008, p.153 – 163. (Coleção Educação para Todos; 3).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes. 2005.

CASTRO, M. G. .**Políticas públicas por identidade e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes**. In NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs) Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo, Instituto de Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2004 p. 275-303.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1998.

_____, Lana de Souza. **Geografias e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. **Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)**. Goiânia, CEGRAF/ Universidade Federal de Goiás,(UFG),1991

COFFANI, Márcia C.R. da S. & GOMES, Cleomar F. **Educação Física no ensino médio noturno: um olhar etnográfico sobre sua gramática corporal**. Disponível em: <www.cbce.org.br/cd/resumos/159.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador: Concepções e Práticas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992. Coleção Educação,13.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Cláudia B. **O trabalhador-aluno da Eaja: desafios no processo ensino-aprendizagem**, 2008. Dissertação (mestrado), Universidade Católica de Goiás.(UCG), Goiânia.

COSTA, Sílvio. **O trabalho como elemento fundante da humanização**. Revista Estudos. Goiás: Universidade Católica de Goiás. v. 22, n.3/5, dez. 1996, p. 171-188.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Ação pedagógica e Etnomatemática como marcos conceituais para o ensino da Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 1994. p. 73-100.

DAMIANI, Amélia Luisa. O Lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRETTI, Celso J; JÚNIOR João Reis S; OLIVEIRA, Maria Rita N.S; Trabalho, Formação e Currículo. In: PARO, Vitor Henrique. **Parem de Preparar para o Trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do Neoliberalismo sobre gestão e o papel da escola básica**. São Paulo: Xamã, 1999.

FIORENTINI, DARIO. Alguns Modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**, (cidade) Ano 3 – nº 4, 1995.

FIOREZE, Cristina ; MARCON, Telma. O Popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. In: TRINDADE, Gestine Cássia. **O Popular e a Educação na Teoria Social**. Ijuí: Unijuí, 2009. p.13 – 37.

FLEURY, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 23/08/2010

FONSECA, Maria da Conceição F. R. (org.) A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 11-28.

_____, Maria da Conceição F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos. **Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1999.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras**: O papel da educação na vida de adultos migrantes. São Paulo: Summus, 2009.

FUSER, Igor. **Geopolítica: O mundo em conflito**. São Paulo: Salesiana, 2006 (Série Radar).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GIROUX, A. Henri. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Porto Alegre: Armed, 1997.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 021/2000**

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Parecer nº 054/2005.**

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 081, de 19 de maio de 2004. Regimento Escolar.**

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução 001, de 16 de dezembro de 1998. Goiânia, 1998.**

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução 037, de 20 de março de 2002. Goiânia, 2002.**

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução 003, de 13 de dezembro de 1999. Goiânia, 1999.**

GOIÂNIA. **Lei 7997, de 20 de junho de 2000.** Diário Oficial do Estado de Goiás nº 2.539, em 21 de julho de 2000. Disponível em: www.sintego.org.br/lesgislacoes.htm. Acesso em: 04 jul. 2010

GOIÂNIA, Prefeitura Municipal de Goiânia. **Plano Municipal de Educação.** Goiânia, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo.** Goiânia, 2004.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia, 2010.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar. **Movimento Escolar.** Agosto de 2007, setembro de 2008, junho de 2009.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar e Departamento Pedagógico. **Pesquisa de Alta Permanência**. Goiânia: 2009.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. **Corporeidade e Ludicidade**: Estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de Educação Física na Rede Cuiabana. UFMT. Projeto de Pesquisa: Cuiabá, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. Rio de Janeiro, maio/ago de 2003.

GOMIS, Moizéis Alexandre. **Uma viagem no tempo**: de Pilões a Iporá - 1748 a 1998. 1ª ed. Iporá-Goiás: UEG, 1998.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1990.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir, Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GORINI, Maria Augusta Geabra; SOUZA, Nadia Aparecida. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física. **Revista Estudos em avaliação educacional**, v.18, n.36, jan./abr., 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In.: **Revista Brasileira de Educação**: 500 anos de educação escolar. São Paulo: Cortez, n. 14, maio-ago.2000.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da década da Educação Para Todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./mar, 2000. Disponível em : < <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/obras.asp?autor=PIERRO,+MARIA+CLARA+DI>>. Acesso em 13 de agosto de 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade, rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Trad. Jussara Houbert Rodrigues. 5ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOFFMANN, Jussara. M. Lerch. Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KING, Robin Clarke e Jannet. **O Atlas da Água**: O mapeamento completo do recurso mais precioso do planeta. São Paulo: Editora Publifolha, 2005.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes no projeto da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA FILHO, Domingos L. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Mundo do Trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: **II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Mesa Temática. Goiânia, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos** : a experiência do projeto Aja (96/96) na Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG),1997. (Dissertação).

_____, Maria Margarida. **Conferência de Abertura IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos/ENEJA**, Paraná, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de Professores para EJA: uma perspectiva de mudança. In: **Retratos da Escola**. Brasília:CNTE. v. 2, n.2/3,jan./dez. 2008-p.161-174.

MACEDO, B.; KATZKOWICZ, R. Educação Científica: Sim, mas qual e como? In: **Cultura Científica**, Brasília:UNESCO, 2003.

MAGNOLI, Demétrio. **O Mundo contemporâneo**. São Paulo: Atual, 2004.

MAGNOLI, Demétrio; ARBEX, José; OLIC, Nelson Bacic. **Panorama do Mundo**. São Paulo: Scipione, 1996.

MAIA, Ana Meire Bezerra de. et.all. Análise Comparativa- contrastiva das abordagens gramaticais e comunicativas. In: **Revista Desempenho** (Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília). Org. Bárbara Cristina Duqueiz et.all. Brasília, nov.2002, N° 01, p.31-46.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Os gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angêla P. Et al (Orgs). **Gêneros textuais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARQUES, Isabel Azevedo, **Dançando na Escola**. 4ª ed. São Paulo:Cortez. 2007.

MORAIS, Gomes de Artur. **Ortografia: ensinar e aprender**. Ed. Ática, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ;CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. 2007 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.> Acesso em: 19 nov. 2008, p. 17-48.

MOREIRA, Ruy. **Para Onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Ruy. **O que é Geografia**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8ª ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1. São Paulo, jan/jun, 1999.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade no contexto da metodologia de projetos na educação básica**. (Dissertação de mestrado.) CEFET. Minas Gerais, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. São Paulo, dezembro, 1999.

_____, Marta Khol. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 2002.

_____, Marta Khol. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. . Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

ONUCHIC. L. R., Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. in BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários & Debates)

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da Escola Básica. In: FERRETI, João Celso et. al. (org.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PINSK, Jaime; PINSK, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula, conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

REID, L. A , apud SILVA, Ângela Ferreira da. **Projeto Dança Criança e a Motivação para o aprendizado da dança na Escola**. In: Cadernos FAPA – nº. Especial. VI Fórum FAPA, Porto Alegre, 2007.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1989.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: A experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000.

_____, Maria Emília de Castro. Tema Gerador: **A Construção de uma Proposta Democrática Popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo Goiânia**: UFG, nov. 2003. Texto mimeografado. (Pesquisa nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação)

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 2000.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Cadernos Pedagógicos.** Secretaria Municipal de Educação, Maceió, 2001

_____, Antônio Fernando Gouvêa. Política Educacional e construção da cidadania in SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Clóvis de. SANTOS, Edimilson dos (Org.). In: **Novos Mapas Culturais, novas perspectivas educacionais.** Editora Sulina. Porto Alegre, 1996

SILVA, Ivonete Maria da. **Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2004.

SILVA, L.H. A.; SCHNETZLER, R.P. et al. Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. **Revista Ciências & Educação**, v.6, n.1, p.43-53, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, Magda B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

SOUZA, Antônio Carlos Carrera de. **Sensos matemáticos: uma abordagem externalista da matemática.** F.E. UNICAMP/DEME. Campinas: 1992.

SPOSITO, Marília Ponte. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza. **Criatividade nas aulas de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TRINDADE, Gestine Cássia. O Popular e a Educação na Teoria Social. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (orgs). **O Popular e a Educação**: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento, IJUÍ: Editora Unijuí, 2009.p.13-37.

V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V CONFINTEA 1997: Hamburgo, Alemanha) **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília : SESI/UNESCO, 1996, pg. 67.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino**: Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Anexos

Estão disponíveis na Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação

Dados Administrativo – Pedagógicos da EAJA - 2º Semestre de 2006

Dados Administrativo – Pedagógicos da EAJA - 1º Semestre de 2007

Instrumento para Sistematização dos Dados Administrativos-pedagógicos
2º Semestre de 2007

Dados Administrativo-pedagógicos da EAJA - 1º Semestre/2008

Questões:

Sistematização dos Dados Administrativos Pedagógico da EAJA / 2006

GTE – Resignificando o Currículo na EAJA

Roteiro: Diálogo com os Educandos do Projeto AJA e 1ª a 4ª Série

Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia

Sistematização das Respostas à Carta aos Professores

Sistematização Geral dos Dados Administrativos-pedagógicos - 2º Semestre 2007

Sistematização Geral dos Dados Administrativos-pedagógicos da EAJA - Junho/2007

Projeto “Revelando Nossa História” 2ª Edição - 2008

I-Introdução

A Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolve com seriedade e compromisso a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, desde 1992, quando foi formada a primeira equipe específica para o Ensino Noturno e implantado o Projeto AJA: Experiência Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série.

Conforme a Constituição Federal do Brasil, no art. 205, a Educação é direito de todos, crianças, adolescentes e adultos. Neste sentido, a Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), tem buscado organizar e implementar, na EAJA, ações que contribuam na efetivação deste direito.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No processo de reflexão sobre as necessidades dos sujeitos da EAJA, várias ações vem sendo desenvolvidas para contemplar as especificidades dos educandos, tais como: pesquisas, (re) construções curriculares, publicações de produções de educandos e educadores, escrita e reescritas de propostas, criação e participação do Fórum Goiano de EJA, entre outras.

Podemos afirmar que a Proposta Político-Pedagógica da EAJA é hoje reconhecida pelo MEC, bem como por outras instituições educacionais, tanto em Goiás como no Brasil.

Como parte desse processo, o Departamento Pedagógico da SME pretende, por meio da 2ª Edição do Projeto “Revelando Nossa História”, tornar explícitos os esforços pedagógicos do coletivo de professores da EAJA, no sentido de tornar a escola um espaço mais fecundo, democrático, atrativo e acessível a todos.

Deste modo, o Projeto contemplará momentos de socialização e teorização, onde as Unidades Escolares terão a oportunidade de divulgar ações criativas e inovadoras para a superação dos desafios no dia-a-dia da EAJA, garantindo ao educando o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Essas propostas serão analisadas, acompanhadas e selecionadas conforme critérios relacionados na descrição do projeto.

II – Justificativa

O projeto Revelando Nossa História foi pensado e desenvolvido no ano de 2007, pela equipe da DEF-AJA em parceria com o CEFPE, ocasião em que 27 Unidades Educacionais se inscreveram e 12 foram, inicialmente, selecionadas.

Após acompanhamento “in locu”, das 12 escolas, 5 foram selecionadas e premiadas com um DVD, cada uma. Essa premiação aconteceu numa noite de socialização das ações pedagógicas pelos sujeitos (educandos, professores, gestores, funcionários administrativos e coordenadores pedagógicos), no auditório da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

A EAJA tem buscado, por meio de várias ações, entre as quais evidenciamos grupos de estudos, cursos, pesquisas e trocas de experiências, transformar os desafios do trabalho pedagógico em possibilidades de práticas inovadoras e significativas para os educandos desta modalidade.

Consideramos a Proposta Político-Pedagógica da EAJA o resultado de uma conquista histórica, que vem contribuir para a inclusão social de educandos que, em sua maioria, não frequentaram a escola ou foram dela ou nela excluídos.

No entanto, sabemos que o sucesso e a implementação da proposta da EAJA não se dão via decreto ou de forma autoritária. Faz-se necessário que todos, professores, alunos, gestores e demais funcionários das Unidades Educacionais compreendam, de forma crítica e participativa, o significado desta para a EAJA.

Na perspectiva de socializarmos a Proposta Pedagógica, desenvolvida na escola de forma viva, ativa, dialógica e crítica é que apresentamos o “Projeto Revelando Nossa História”. Assim, as escolas que atendem a EAJA terão a oportunidade de divulgar suas experiências e a forma criativa como vem implementando ações que visem superar os desafios apresentados.

Para tanto, a SME, através do DEPE, acompanhará as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas inscritas e pré- selecionadas.

III - Objetivos:

- Valorizar escolas que contemplem a EAJA na PPP;
- Promover no interior da escola momentos de reflexão sobre as práticas empreendidas na EAJA;
- Incentivar a implementação da proposta da EAJA nas Unidades Escolares;
- Divulgar o trabalho pedagógico desenvolvido na EAJA, socializando experiências produtivas;

- Identificar e socializar práticas pedagógicas que contribuam no enfrentamento da evasão;
- Incentivar as escolas no desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar;
- Divulgar ações proveitosas na superação de dificuldades de leitura e escrita;
- Divulgar gestões compromissadas com a EAJA (planejamento, momento de estudo, (re)construção curricular e forma de participação da comunidade escolar nas questões pedagógicas e administrativas);
- Socializar formas diferenciadas de desenvolvimento das atividades complementares;
- Divulgar práticas pedagógicas comprometidas com a (re)construção curricular na EAJA.

IV - Público Alvo:

Escolas que atendem a EAJA.

V - Critérios a serem observados / avaliados:

- Ações desenvolvidas, coletivamente, para incentivar o acesso e a permanência do educando na escola;
- Ações desenvolvidas para levantar um diagnóstico e, a partir dele, efetivar a (re)construção curricular. Formas de efetivar um trabalho interdisciplinar;
- Ações planejadas e desenvolvidas com o objetivo de superar dificuldades de leitura e escrita dos educandos;
- Ações desenvolvidas pela gestão, objetivando um trabalho participativo de todos os segmentos da comunidade escolar. Formas de estruturação da “rotina” do trabalho pedagógico na EAJA;
- Contemplação da EAJA no P.P.P, bem como ações para acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento;
- Ações planejadas e desenvolvidas para cumprimento das horas complementares previstas, legalmente, na EAJA. Previsão e avaliação dessas atividades no P.P.P.

V – Ações a serem desenvolvidas pela DEF-AJA :

- Envio do Projeto a todas as Escolas que atendem a EAJA, contendo os critérios e estipulando os prazos para a participação no mesmo;
- Construção de instrumentos para registro das observações feitas, tendo em vista os critérios estabelecidos, durante acompanhamento “in locu” às escolas pré-selecionadas;

- Acompanhamentos “in locu” nas escolas pré-selecionadas a partir dos projetos inscritos;
- Análise de instrumentos preenchidos nos acompanhamentos, visando a escolha das 5 escolas premiadas;
- Noite de premiação – Fala de 05 sujeitos, um de cada escola premiada, sobre o desenvolvimento dos critérios avaliados e de um estudioso de EJA para coordenar a mesa.

VI - Cronograma:

- Escrita do projeto – até o dia 24/04
- Socialização do projeto – de 24/04 a 02/05
- Inscrição pelas escolas – de 02/05 a 25/05 – Devolução da Ficha de Inscrição na DEF-AJA
- Análise – de 28/05 até 30/06 / Acompanhamento – de 01/08 até 31/10
- Noite de premiação – dia 27/11.

VII - Recursos Financeiros / Custos:

Nº	Item	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
01	Aluguel do teatro	1 ou 2 dias		
02	Ônibus			
03	Filmagem			
04	Fotos			
05	Material de consumo (Fitas para filmagem)			
06	Assessoria		1.000,00	
07	Premiações			

Projeto Revelando Nossa História

Informamos que a seleção das escolas, primeiramente, se dará pela análise da ficha de inscrição. Em seguida, na forma de acompanhamento “in locu” às escolas selecionadas. Nele serão ouvidos os sujeitos da EAJA, com ênfase aos educandos, sobre o desenvolvimento das práticas relatadas na ficha de inscrição.

Ressaltamos que a inscrição deve ser do trabalho desenvolvido, coletivamente, pela escola, e não de projetos desenvolvidos individualmente.

FICHA DE INSCRIÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

URE _____

1) De que forma é estruturada a rotina da escola (entrada, saída dos educandos, intervalo, duração de aulas, negociações de conflitos, entre outros)?

2) Que sujeitos da EAJA participaram na (re)construção do P.P.P. em 2008? Que ações a escola propôs para acompanhamento e avaliação do mesmo?

3) Que atividades são desenvolvidas para realização do diagnóstico?

4) Após o diagnóstico, como o coletivo se organiza na (re)construção curricular e/ou definição dos temas e conteúdos a serem abordados?

5) A identificação das dificuldades de leitura e escrita tem sido feita pelos professores de quais componentes curriculares? Que atividades são realizadas para superação das dificuldades apresentadas pelos educandos?

6) Como a Gestão viabiliza a participação da comunidade escolar nas questões pedagógicas e administrativas?

7) Descreva as ações que a escola desenvolve, coletivamente, para incentivar o acesso e a permanência do educando da EAJA na escola.

8) Aponte ações planejadas e/ou desenvolvidas no cumprimento das atividades complementares, previstas no P.P.P.

Responsáveis pelas informações contidas neste formulário de inscrição:

Goiânia, ____ de _____ de 2008.