



CURSO DE PEDAGOGIA

MÓDULO:

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- Módulo eletivo -

2021-2024

DIRETORA GERAL

Suzana Karling

VICE-DIRETORA GERAL

Prof.^a Me. Daniela Caldas Acosta

DIRETOR PEDAGÓGICO

Prof. Me. Argemiro Aluísio Karling

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prof.^a Me. Tais Reis Leal Murta

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Prof. Me. Argemiro Aluísio Karling

Prof.^a Me. Nelci Gonçalves Dorigon

Prof.^a Me. Gabriela de Angelis Barros

Prof.^a Me. Marisa Morales Penati

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Me. Cleide Durante

Nenhuma parte deste fascículo pode ser reproduzida sem autorização expressa do IEC e dos autores.

Direitos reservados para:



INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA CIDADANIA

Av. Carlos C. Borges, 1828 – Borba Gato CNPJ – 02.684.150/0001-97

CEP: 87060-000 - Maringá – PR – Fone: (44) 3225-1197

e-mail: fainsep@fainsep.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PLANO DE ENSINO	6
INTRODUÇÃO	7
UNIDADE 1	9
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	9
1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DE 1960 ATÉ OS DIAS DE HOJE	9
2 EJA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	13
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VÁRIOS MODELOS DURANTE A JORNADA	15
UNIDADE 2	24
FUNDAMENTOS E FUNÇÕES DA EJA	24
1 PARECER CNE/CEB 11/2000	24
2 PARÂMETROS LEGAIS DA EJA	32
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010	38
UNIDADE 3	44
ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
1 TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ ALUNOS E ALUNAS DA EJA	44
2 CONHECIMENTOS JÁ ADQUIRIDOS	46
3 PROCURA PELA ESCOLA	48
4 DIFERENTES RAÍZES CULTURAIS	51
5 MARCAS DA EXCLUSÃO	53
UNIDADE 5	70
PLANEJAMENTO & AVALIAÇÃO PARA A EJA	70

1 ENSINO FUNDAMENTAL, PROPOSTA CURRICULAR PARA O 1º SEGMENTO	70
2 A AVALIAÇÃO E O AJUSTE DO PLANO DIDÁTICO	77
QUESTÕES DE ESTUDOS	82
REFERÊNCIAS	87

APRESENTAÇÃO

Olá, prezado acadêmico!

Inicialmente, gostaríamos de informá-lo(a) que a missão da FAINSEP é formar profissionais educadores, bacharéis e tecnólogos; ampliar a formação humanística de pessoas para o pleno exercício da cidadania e preparo básico para funções técnicas e serviços gerais; oferecer educação continuada nas mais diversas formas, inclusive para o exercício de docência na educação superior; enfim, promover a educação e a cidadania por todos os meios, utilizando para tal o conhecimento, o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias e educação a distância.

A FAINSEP é a única instituição de educação superior do Brasil credenciada e reconhecida exclusivamente para educação a distância. Isso comprova sua competência em educação superior.

O conteúdo para estudo é entregue a você já escrito, não precisando anotar o que o professor, nos cursos presenciais, falaria. Aqui o seu trabalho é ler o texto, responder as questões ou problemas e tentar aplicar na vida prática, de acordo com as necessidades.

Dessa forma, saiba que sua formação e profissionalização durante o curso dar-se-á com a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão. Com isso, espera-se o desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação profissional e de valores para bem atuar na sociedade como agente de transformação, em busca de uma sociedade mais justa, a partir da identificação e análise sociopolíticas e culturais de seu meio.

No curso será trabalhado o campo teórico e investigativo da área, bem como o processo de aprendizagem. Saiba que na FAINSEP, ao término da graduação, você não terá apenas um diploma, mas, sim, uma mudança e/ou transformação, tanto nos aspectos pessoais como profissionais, tornando-se um indivíduo capaz de autoaprendizagem, crítico, criativo e participativo na busca de uma sociedade mais justa.

Bons estudos!

A Direção.

PLANO DE ENSINO

Módulo: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Carga Horária: 60 horas

Código: EJA

1.EMENTA

Histórico e legislação da EJA no Brasil. Instrumentalização teórica e metodológica para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as políticas públicas e os aspectos sociais, culturais e educativos dos alunos da EJA. A identidade do aluno jovem e adulto. Método de alfabetização Paulo Freire. Planejamento e avaliação.

2. OBJETIVO GERAL

Desenvolver embasamento teórico, com conhecimento científico para a reflexão pedagógica em relação à modalidade educativa da EJA, considerando as dimensões: social, ética e política, possibilitando a assimilação de abordagens e metodologias apropriadas, atualizando-as perante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

INTRODUÇÃO

O módulo de EJA intenciona demonstrar e preparar o estudante para compreender as especificidades que caracterizam a formação de jovens e adultos, pois o tratamento dedicado aos alunos é totalmente diferente daquele destinado àqueles que estão na primeira infância, já que a bagagem histórico-cultural dos jovens e adultos é diferente.

É importante ressaltar também que a EJA, envolve e oportuniza três dimensões: a dimensão cultural - da cultura local, regional, nacional e da cultura de diferentes povos, em diferentes épocas; a dimensão espacial – a escola como espaço de conhecimento, especialmente da alfabetização; e a última, porém não menos importante, a dimensão social, pois, por meio da busca pelo conhecimento, o aluno da EJA resgata a autoestima.

Este fascículo, portanto, pretende fazer com que os alunos compreendam que, ao trabalhar com a EJA, é preciso um encaminhamento metodológico próprio, em que se oportunize aprendizagem em situações relacionadas ao espaço de vivência, do referido público.

Dessa perspectiva, será apresentado, no módulo, um histórico da EJA no Brasil, o processo de formação e características que conferem a este tipo de educação, um aspecto particular em sua ação. Além disto, o estudante conhecerá a importância de Paulo Freire e a metodologia deste para o processo de ensino-aprendizagem na EJA e os vários modelos que permearam a forma de oferecer a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, configurados de acordo com as questões políticas vigentes. Também serão trabalhadas as definições, conceitos e funções da EJA, além das determinações legais que servem de subsídios para nortear a ação dos futuros educadores nesta modalidade.

Outro aspecto importante a ser contemplado no modo é a abordagem sobre os temas e as especificidades da EJA, ou seja, um agir diferenciado, que o profissional necessita ter, respeitando as raízes culturais e considerando as marcas da exclusão social (condição socioeconômica e baixa autoestima), bem como o caráter do trabalho que vem implícito no saber que os alunos pretendem.

O estudante terá a oportunidade de compreender o que a escola representa para os jovens e adultos da EJA, como espaço de sociabilidade e rede de relações, observando como é importante conhecer os objetivos e anseios dos alunos da EJA para o sucesso da aprendizagem, pois a escola é vista por estes em sua dimensão cultural. Para completar os estudos empreendidos no módulo, será proporcionada uma reflexão sobre a avaliação e o planejamento para a EJA.

Nesse sentido, almeja-se que esse módulo contribua não somente para o desenvolvimento intelectual dos acadêmicos, mas também para a sua formação humana, cultural, política e social.

UNIDADE 1

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

- **Objetivo:** Entender que o processo de formação da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, possui um contexto histórico e cultural, de acordo com o momento político.

1 História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje

Cristiane Costa

Breve histórico

Ao longo de sua história, o Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social que gerou grande impacto nos sistemas educacionais. Hoje, milhões de brasileiros ainda não se beneficiam do ingresso e da permanência na escola, ou seja, não têm acesso a um sistema de educação que os acolha.

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe decisões inovadoras.

A Educação de Jovens a Adultos – EJA, nesta última década, vivenciou uma série de episódios nacionais e estaduais que trazem a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e desencadeiam inúmeras reflexões pedagógicas. Toda a história das ideias em torno da Educação de Adultos, no Brasil, acompanha a história da educação como um todo, que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos, e conseqüentemente, a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história, parece realmente se ligar às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

Pensar a educação a partir do marco da história da educação no Brasil nos remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de duzentos e dez anos e que não relegou suas funções como dominadores espirituais, ancorou a sua linha curricular de forma muito competente, fazendo maciço investimento na erudição de seus alunos com o apoio da realeza. A respeito deste aspecto, Piletti (1988, p. 165) ressalta:

[...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A ideia de adotar uma política colonizadora por meio da conversão dos indígenas, no Brasil colonial, permitiu aos jesuítas desempenhar o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, mas sua autonomia na colônia fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, provocando a regressão do sistema educativo implantado, onde quem mais sofreu com sua expulsão foi a elite, pois a educação popular era quase inexistente.

Paiva (1973, p.165) ressalta que a educação dos adultos indígenas se tornou irrelevante, o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se fez necessário para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria-prima, assim não havia preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais. Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária à organização de sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas.

No desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter certo domínio de conhecimento e que se apresentassem algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem do trabalho.

No ano de 1854, surgiu a primeira escola noturna; e, em 1876, já existiam 117 escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para a educação. Segundo Paiva (1973, p.167), “no Pará, visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a educação destes, e no Maranhão, para que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus direitos e deveres”.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto tais escolas tiveram alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o fracasso dos mesmos. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes

e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973).

Até a Primeira Guerra Mundial, mais particularmente na década de 1910, a maior parte das discussões sobre o problema da educação popular tratava-se no Parlamento, por meio do debate dos projetos de reforma do Município Neutro, sendo que seus debatedores eram políticos interessados no problema. A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou, também, o problema da educação dos adultos.

A abordagem do problema, contudo, faz-se em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 1920 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 1928, do Distrito Federal, recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 1930 (PAIVA, 1973).

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação; esses segmentos aspiram por uma educação acadêmica e elitista, enquanto que o restante da população continua analfabeta e inferiorizada.

Nos anos de 1920 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com ideias políticas, defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das ideias políticas dos que governam; a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava ligada ao aumento do poder da classe burguesa (PAIVA, 1973).

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo consequências pedagógicas sérias ao processo educativo de sujeitos que buscam tardiamente a escolarização.

A partir da Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. No entender de Helácio Antunha (apud PILETTI, 1988), foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer

da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da Constituição de 1934.

A gratuidade já figurou na Constituição de 1824, e a Constituição de 1891 nada mencionava a respeito, deixando ao Estado a responsabilidade do ensino primário. Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que, em seu Artigo 150, institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí, o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição (PILETTI, 1988, p. 190).

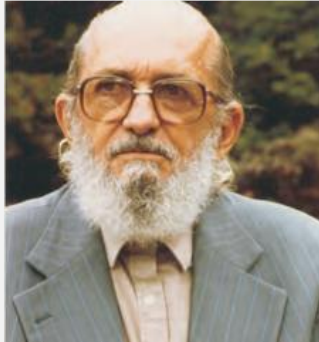
Já, a década de 1940 pode ser considerada um período áureo para a educação de adultos, salienta Paiva (1973). Nela, aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, pela qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e as realização de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949. No final da década de 1940 e início dos anos 1950, tornava-se necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países; era preciso formar os contingentes de mão de obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Tal necessidade de promover a educação e a qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e à ampliação das bases eleitorais do país e com o incentivo externo.

2 EJA: contexto histórico e desafios da formação docente

Viviane K. Gentil

Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 e morreu em 1997



Durante a Ditadura, foi exilado e passou 16 anos fora do Brasil, morando no Chile, Estados Unidos e Suíça.

Tornou-se conhecido e respeitado, em todo o mundo, por suas ideias expostas em livros como

“Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e outros mais.

Paiva (1973) ressalta que, desde o final da década de 1950 até meados de 1960, viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se marco histórico para a área.

Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos, apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado: A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos; defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Paiva (1973), ao fazer uma caracterização do método Paulo Freire, que, segundo ele, passa a ser sistematizado realmente a partir de 1962, afirma que não se tratava de simples técnica neutra, mas de todo um sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios.

Derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea e da moderna. Enfatiza-se que Freire, ao partir da visão crítica do mundo, oferece-nos, em termos teórico-metodológicos, uma formulação original. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação

popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Tais propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos, engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Ressalta-se que os trabalhos de educação popular, em particular da alfabetização, foram, na sua grande maioria, inspirados nas ideias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos. Segundo Paiva (1973, p. 252), “esse educador criou uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partido da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação”.

Os diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo Federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação, por todo o Brasil, da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos e de diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

O pensamento de Paulo Freire se construiu numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social; se antes este era visto como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado como efeito da situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária.

Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre do exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos problemas e das possibilidades de superá-los. Para Paulo Freire: “a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história” (PAIVA, 1973, p.251).

No período que segue, mudanças políticas e econômicas interferem no processo educacional e, com o período militar, a Educação de Adultos é concebida por outras iniciativas governamentais. Pouco se alfabetizou após a implantação do Regime Militar; a educação de adultos foi levada a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial. Entretanto, com a Democracia, na década de 1980, definiu-se uma nova concepção de educação de jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal foi promulgada em 1988, garantindo importantes avanços no campo do EJA. No Artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários à erradicação do analfabetismo. Assim, o referido Artigo destaca: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos, contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de uma sutil alteração no Inciso I, do Artigo 208: O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da Educação Infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar de o Artigo não definir, na Constituição, a educação como “direito de todos”, chegamos à década de 1990, com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender à demanda populacional. Somente alguns estados que sempre tiveram grupos com história política voltada à organização popular se preocupavam em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA, no Título III, Artigos 4º e 5º, trazendo significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino.

Uma luz reacendeu no fim do túnel, e o Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer, reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de Ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram, também, os estados; Diretrizes Curriculares são construídas, visando à implementação da Política Educacional para adultos e jovens trabalhadores.

3 Educação de jovens e adultos: vários modelos durante a jornada

Muitas questões estão relacionadas à EJA, sendo que cada uma delas possui um caráter histórico-cultural, tendo identidade específica, dependendo da situação política

apresentada. Não podemos pensar na EJA de forma alienada ou neutra, ela é tão visada que, em muitos momentos, teve sua ação delimitada. Em um breve histórico, sistematizaremos os contornos e dimensões sofridos ao longo do percurso da EJA. A alfabetização de jovens e adultos, na década de 1960, viveu vários movimentos que visavam à educação e à cultura popular. Entre estes, destacam-se:

- MEB – Movimento de Educação de Base;
- MCP – Movimento de Cultura Popular;
- CPC – Centro Popular de Cultura;
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular.

Após o Golpe Militar de 31 de março de 1964, vários desses projetos foram extintos, por ser considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e exilados. Durante o regime militar, surge o MOBREAL, mas, logo após a queda do Regime Militar, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, extinta em 1990, pelo, então, governo Collor.

Em 1990, ocorreu o Ano Internacional da Alfabetização, em Jomtien, na Tailândia, o qual tinha como finalidade dar importância à educação, principalmente a básica e definir quais os principais problemas a serem enfrentados para que todos tivessem acesso à educação.

No final de 1990, surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), do governo de Fernando Collor de Melo, cujo objetivo, segundo Machado (2005), era reduzir o índice de analfabetismo em 70%, num período de cinco anos. Entretanto, o programa não durou nem um ano. Após 1997, os programas de alfabetização mais marcantes foram o Programa Alfabetização Solidária – PAS e o Programa Brasil Alfabetizado, os quais contam com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM 1960

Movimento de Educação de Base - MEB (1961 – Até hoje)

O MEB surgiu como iniciativa da Igreja Católica, em 1961, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março, o qual previa que o Governo Federal fosse colaborar com a CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil - no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação ocorreria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos

seria realizada por meio do Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas.

A área de atuação do MEB era constituída pelo Estado de Minas Gerais e pelas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, atuando principalmente no interior destas regiões, locais com alto índice de subdesenvolvimento.

O conceito de Educação de Base que o MEB possuía, entretanto, foi alterado várias vezes durante o seu tempo de duração: Em 1961, o conceito adotado era: “Ser um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (RAPÔSO, 1985).

Já, em 1962, o conceito foi mudado, passando a uma orientação mais elaborada:

[...] entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade [...]. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro (RAPÔSO, 1985).

Porém, no período que sucedeu o Golpe Militar, o discurso enfraqueceu, ficando irreconhecível, classificou a educação de base como o ato de: “... aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes e integrá-lo no quadro geral de uma sociedade justa” (RAPÔSO, 1985).

A desestruturação do MEB iniciou-se durante os primeiros meses de 1964. Nesta época, alguns de seus livros foram confiscados por ser classificados de teor comunista. A partir daí, o MEB passou a ser pressionado não só pela Igreja, mas também pelos poderes sociais e conservadores do Regime Militar.

Em 1966, o programa encerrou-se em alguns estados por causa da pressão feita pelo governo militar. Mas, alguns anos depois, por volta de 1970, o MEB, que havia diminuído sua área de atuação, voltou ao processo de alfabetização, dando prioridade às regiões Norte e Nordeste do país.

Movimento de Cultura Popular – MCP (1960 - 1964)

O MCP – Movimento de Cultura Popular teve origem em maio de 1960. Era um movimento ligado à Prefeitura de Recife e tinha o apoio do Governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. O Movimento utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar, por meio de grupos de debate.

Os grupos de debate, segundo Paiva (1983), serviam para elucidar as situações-problema. Utilizando materiais que auxiliavam a visualização e possuíam temas da realidade brasileira onde os grupos faziam uma análise desses temas. Esse método era utilizado para que fosse obtido um resultado positivo na alfabetização de jovens e adultos. Na primeira turma havia cinco alunos, dentre esses dois desistiram, os que permaneceram, já escreviam textos simples e liam pequenos textos e até jornais, no trigésimo dia.

O MCP tinha como objetivo alfabetizar, utilizando novos métodos de aprendizagem, mas faltavam recursos financeiros para que o movimento ingressasse em outros estados. Sua atuação restringiu-se a Recife e ao Rio Grande do Norte. Teve sua extinção em 1964, por causa do Golpe Militar. Os militares, por considerar o programa uma ameaça aos seus objetivos, acabaram com o movimento, prendendo e exilando alguns de seus integrantes.

Centro Popular de Cultura – CPC (1961 - 1964)

Em 1961, surge o CPC – Centro de Cultura Popular, fundado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, e por artistas e intelectuais da época. Os principais agentes de sua criação foi a UNE e três atores do Teatro de Arena - Oduvaldo Vianna Filho, Carlos Estevan Martins e Leon Hirazman. Tinha como objetivo levar a cultura às classes mais desfavorecidas da sociedade e utilizavam peças teatrais para que o povo adquirisse cultura.

Por volta de 1963, foi criado o departamento de alfabetização de adultos, onde seriam utilizados materiais como livros de literatura no ensino. O CPC acabou em 1964. Quando, em decorrência do Golpe Militar, as instalações da UNE foram incendiadas para evitar o contato com as classes populares.

Campanha de Educação Popular- CEPLAR (1961 - 1964)

A CEPLAR – Campanha de Educação Popular - teve origem na Paraíba, em 1961. Foi criada pelo governo estadual e tinha como método pioneiro a utilização, em larga escala, do método Paulo Freire.

Utilizava, como tema central, a realidade brasileira, principalmente, a nordestina e paraibana; teatros populares e círculos de cultura eram pensados como escolas de conscientização.

Tinha como objetivo o processo de conscientização da realidade. À supervisão cabia o gerenciamento das mensagens a serem difundidas e debatidas nos grupos.

Sua extinção ocorreu com a instauração do Golpe Militar. Porém, mesmo antes deste fato, a CEPLAR já era agredida por um grupo, o embrião da Cruzada ABC, que já trabalhava contra o método político-pedagógico da CEPLAR, por considerá-lo subversivo e comunista.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1970 ATÉ 1990 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967 – 1985)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Os militares tinham todo o controle do que seria ensinado. As ações de alfabetização começaram a ter ênfase no fim de 1970, quando os projetos foram iniciados em grande escala e cujo objetivo era erradicar o analfabetismo no Brasil, num curto espaço de tempo.

Com forte influência do Método Paulo Freire, utilizava “palavra geradora”, que consistia em palavras pesquisadas com os alunos, para educar. Mas, havia uma diferença marcante, visto que o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto que, no MOBRAL, segundo Corrêa (1979), as palavras eram definidas por tecnocratas que as escolhiam a partir de estudo das necessidades humanas básicas.

Segundo Jannuzzi (1979), a documentação do MOBRAL assim conceituava educação:

[...]como o processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural.

Dentro do MOBRAL, existiam outros programas, como os exemplos abaixo:

- Programa de Alfabetização Funcional;
- Programa de Educação Integrada;
- Programa MOBRAL Cultural;
- Programa de Profissionalização.

Programa de Alfabetização Funcional

O objetivo era fazer com que os alfabetizados aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que se enquadrassem em seu meio social; eles tinham que obter seis habilidades básicas:

- aprender ler, escrever e contar;
- enriquecer o vocabulário;
- desenvolver o raciocínio;
- criar costumes em relação ao trabalho;

- incentivar a criatividade;
- obter senso de responsabilidade.

Programa de Educação Integrada

Implantado em 1971, foi o primeiro grande programa de desdobramento que ocorreu no MOBRAL cuja finalidade era propiciar a continuidade dos estudos iniciados no Programa de Alfabetização Funcional.

Entre 1972 e 1976, passou por um processo de expansão; o MOBRAL firmou convênios com as Secretarias de Educação e o acompanhamento e a emissão dos certificados de conclusão ficavam a cargo destas.

Em 1977, passou por um processo de revitalização, quando foram realizados estudos para implantação do Plano de Metas, cujo foco era o acompanhamento nos municípios que tivessem grande número de classes.

Apresentava sete objetivos gerais e dois específicos. Os objetivos gerais resumiam-se em que o alfabetizando tivesse mais autoconfiança e soubesse utilizar o conhecimento adquirido no cotidiano. Os objetivos específicos visavam ao ensino básico, obtido nas primeiras séries do ensino básico (atualmente, Ensino Fundamental).

Programa MOBRAL Cultural

Criado em 1973, continuação dos programas educacionais, visava à proposta de educação permanente e pretendia reforçar a noção na área de alfabetização. Pretendia-se evitar que o analfabetismo voltasse, diminuindo a evasão dos alfabetizandos e as reprovações e utilizar a comunidade como apoio para essa proposta.

Programa de Profissionalização

Em 1973, o programa de profissionalização foi iniciado como forma de diversificação das atividades desenvolvidas pelo MOBRAL. Foi elaborado um convênio com a PIPMO - Programa Intensivo de preparação de Mão de Obra - e com a Fundação Gaúcha do Trabalho, como forma de fornecer melhoria da condição socioeconômica para os alunos que, depois de alfabetizados, queriam continuar estudando, mas não podiam, por precisar trabalhar.

A Metodologia consistia no Treinamento por Famílias ocupacionais cujas características eram, segundo Corrêa, (1979):

- atendimento em larga escala;
- atendimento em nível de semiquificação;

- mobilidade no mercado de trabalho;
- adequações à realidade da clientela mobralense.

Investimento Aplicado no MOBRAL

Os recursos aplicados no MOBRAL vinham do percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo, das deduções do Imposto de Renda. Mas, o investimento não rendeu os efeitos esperados. Já, no fim de sua existência, gastava um valor muito alto para a educação de um aluno, tornando-se ineficiente e caro. Assim, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, pelo Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985.

Fundação EDUCAR (1985 – 1990)

A Fundação EDUCAR surgiu em 1985, como substituta do MOBRAL. O estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, por meio do qual todos os bens do MOBRAL foram transferidos para a EDUCAR.

As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a EDUCAR foram:

- A EDUCAR estava dentro das competências do MEC;
- Promovia a execução dos programas de alfabetização, por meio do “*apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas*” (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e;
- Tinha como especialidade a “*educação básica*”. As verbas para a execução dos programas iam para as prefeituras municipais pela COEST, que recebia os recursos da EDUCAR. O objetivo da EDUCAR era “*promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente*” (ZUNTI, 2000).

A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990, surgindo o (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que durou apenas um ano.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1990 ATÉ HOJE

Programa Alfabetização Solidária (1997 – Até hoje)

O Programa Alfabetização Solidária – PAS - surgiu em janeiro de 1997, como meta governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Tinha como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos, nas regiões Norte e Nordeste do país. Mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste e outros países da África de língua portuguesa. A inserção das pessoas não alfabetizadas na Educação de Jovens e Adultos e a continuidade dos estudos são alguns dos principais objetivos do PAS.

O PAS inovou com as parcerias formadas entre os poderes público Federal e Municipal, Instituições de Ensino Superior - IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação – MEC.

O PAS é dividido em módulos que duram seis meses, atualmente encontra-se no módulo 17. Durante o módulo o primeiro mês é para a preparação dos alfabetizadores; este processo de capacitação pode ser menor, dependendo de cada IES. Após a formação dos alfabetizadores, estes começam o processo de alfabetização. Cada alfabetizador fica encarregado de uma turma. A turma pode ter, no mínimo, 12 a 15 alunos, e, no máximo 25 alunos.

Às IES, cabe selecionar e classificar os alfabetizadores e avaliar o processo de alfabetização. A IES decide a metodologia que será aplicada na alfabetização e os municípios, igrejas, algumas empresas, associações, entre outros, cedem as salas para a alfabetização. As empresas parceiras são responsáveis pelo apoio financeiro necessário. Os livros utilizados no PAS são fornecidos pelo MEC.

Algumas das IES do Centro-Oeste e do Sudeste, além de trabalhar no próprio Estado, atuam também nos municípios do Norte e do Nordeste.

Durante o segundo semestre de 2002, o PAS passou a se chamar AlfaSol e ser uma Organização Não Governamental – ONG. O AlfaSol continua atuando na alfabetização de jovens e adultos.

Programa Brasil Alfabetizado (2003 - Até hoje)

Em Janeiro de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tem como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil. A Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo – SEEA é a encarregada de organizar e coordenar o programa.

O objetivo do programa não é apenas a alfabetização, mas também a inclusão social de pessoas analfabetas e conta apenas com a participação do governo, empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações de sociedade civil.

Segundo o Portal do MEC o novo governo, visa ampliar o programa em 2017, passando de 168 mil para 250 mil alfabetizandos atendidos. Esse aumento, de acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas.

Essa medida foi tomada, pois no Brasil ainda existem 13,1 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais, o número de vagas também caiu gradativamente de 2013 a 2016 o que acarretou no aumento do analfabetismo.

O método de alfabetização do programa é similar ao da AlfaSol, com diferenças básicas como:

	Alfasol	Brasil Alfabetizado
Duração: Tempo de duração do processo de alfabetização	6 meses	8 meses
Bolsa do Alfabetizador: Auxílio que o alfabetizador recebe pelas aulas	Valor fixo: R\$ 120,00	Valor fixo + alfabetizando: R\$ 120,00 + R\$ 7,00
Merenda escolar: Auxílio que o município recebe para a alimentação dos alfabetizandos	Oferece merenda para os alfabetizandos.	Não oferece merenda para os alfabetizandos.
Coordenador Municipal: Pessoa responsável pela prestação de contas ao programa.	O coordenador é contratado pela IES.	O coordenador é contratado pelo município, mas não possui vínculo
Alfabetizador apoio pedagógico: Auxilia os alfabetizadores nas propostas pedagógicas	O Alfabetizador apoio pedagógico é contratado pela IES	Não há Alfabetizador apoio pedagógico

Percebe-se que um dos maiores problemas ocorridos com os programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, no Brasil, é a falta de continuidade, pois vários programas foram extintos por motivos políticos.

Muito foi feito desde 1960 até hoje pelos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos; alguns ficaram por conta de alfabetização; outros, porém, primam pela continuidade dos estudos, mas todos tinham uma proposta em comum, a de levar um pouco mais de dignidade às pessoas por meio da educação.

Atualmente, a alfabetização não consiste no analfabeto aprender somente as palavras e os números, mas a ensiná-los a lidar com ferramentas do cotidiano.

Alguns programas visaram à erradicação do analfabetismo, mas fica claro que o maior alvo a ser atingido primeiro deveria ser a educação das crianças, oferecendo a estas melhores condições de estudo, assim não seria preciso alfabetizá-las quando crescessem.

Em 2000, contávamos no Brasil com um percentual de 13% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Nos estados do Nordeste e do Norte é onde se encontra um maior percentual de analfabetos, respectivamente 26,2% e 16,3%.

Vários programas ajudam realmente a alfabetizar, porém devemos pensar numa continuidade de estudo para os alfabetizados, pois muitos destes desistem dos estudos por motivos como trabalho e família.

UNIDADE 2**FUNDAMENTOS E FUNÇÕES DA EJA**

- **Objetivo:** Conhecer os conceitos e funções da EJA, para exercitar a prática reparadora e igualitária, visando promover a cidadania da liberdade das pessoas envolvidas.

1 Parecer CNE/CEB 11/2000**1.1 Definições prévias**

Do Brasil e de suas presumidas identidades, muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão, assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura e escrita* os quais ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados.

Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.

Para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina - **o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do Art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas** - parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais da Educação de Jovens e Adultos, dentro de um quadro referencial mais amplo.

A estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio já homologadas, contém, além da introdução, os

seguintes tópicos: fundamentos e funções; bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais); educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação); bases histórico-sociais da EJA; iniciativas públicas e privadas; indicadores estatísticos da EJA; formação docente para a EJA; diretrizes curriculares nacionais; e o direito à educação.

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos na forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias, bem como será obrigatória a formação docente que lhes seja consequente. Estas diretrizes compreendem, pois, a *educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (Art. 1º, § 1º da LDB)*.

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como referencial pedagógico àquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil, no seu conjunto e na sua multiplicidade, queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo, definido no Caput do Art. 1º da LDB e que não visem a certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita.

1.2 Conceito e funções da EJA

A focalização das políticas públicas no Ensino Fundamental, universal e obrigatório, conveniente à relação idade própria/ano escolar, ampliou o espectro de crianças nele presentes. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino, e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente, a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em condições sociais adversas. As sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.

A média nacional de permanência na escola, na etapa obrigatória (nove anos), fica entre quatro e seis anos. E os nove anos obrigatórios se convertem em 11 anos, na média, estendendo-se a duração do Ensino Fundamental, quando os alunos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando o acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no Ensino Fundamental,

o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos do Ensino Fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Mesmo assim, deve-se afirmar, inclusive com base em estatísticas atualizadas, que, nos últimos anos, os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar atendimento mais aberto a adolescentes e jovens, tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano.

Como exemplos destes esforços temos os ciclos de formação e as classes de aceleração. As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem.

Já, a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional.

Pessoas analfabetas no Brasil		Porcentagem	População
1970	31.294.716	33,60%	93.139.037
1980	30.345.688	25,50%	119.002.700
1991	29.511.919	20,10%	146.825.470
2000	21.361.541	13,60%	157.070.160

Fonte: IBGE/2002 – Síntese dos Indicadores Sociais – Org. Santos, Valkiria/2008.

Na última década do século XX - 1991/2000, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6%. Essa queda continua sendo percebida ao longo dos primeiros anos do século XXI, chegando a 11,8% em 2002. No entanto, apesar dessa redução, o país ainda tem um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2012 e 2015 a taxa de analfabetismo vem diminuindo gradativamente, registrando 8,7% em 2012, 8,5% em 2013, 8,3% em 2014 e 8% em 2015.

Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever, por falta de condições de acesso ao processo de escolarização, deve ser motivo de autocrítica constante e severa. São Paulo, o Estado

mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro e brasileiros.

Muitos dos indivíduos que perfazem estas cifras são candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido Ensino Supletivo. Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e que tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Essa observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos, dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura, baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, e religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. A professora Magda Soares (1998) afirma:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24).

Essa dimensão sociocultural do letramento é reforçada pela professora Leda Tfouni:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

Igualmente, deve-se considerar a riqueza das manifestações cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outras, e que atestam habilidades e competências insuspeitas.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade em uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-

se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso à conquista da cidadania plena.

As raízes deste problema são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos, ainda hoje, sofrem as consequências desta realidade histórica; prova disto são as inúmeras estatísticas oficiais.

A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros.

Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Desse modo, 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. A este respeito destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 4/98:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Lemos também, na Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral

obscurecem o acesso a estes bens e representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social.

O término de uma determinada discriminação não é tarefa exclusiva da educação escolar, visto que as formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil.

Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade.

A universalização do Ensino Fundamental e Médio libera, porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza a conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento no influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si mesmo, da autoestima e do outro como igual.

De outro lado, a universalização do Ensino Fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários à consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho aonde a exigência do Ensino Médio vai se impondo, a necessidade do Ensino Fundamental é uma verdadeira corrida contra o tempo de exclusão não mais tolerável.

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto à inclusão do conjunto dos brasileiros, vítimas de uma história excludente, estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica, sobremaneira, a qualidade de vida de jovens e de adultos, entre estes incluindo-se também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas.

No século que se avizinha, e que está sendo chamado "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências se tornarão indispensáveis à vida cidadã e ao mundo do trabalho.

Essa é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas.

O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto à iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação de que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida.

Este serviço, função cogente do Estado, ocorre não só via complementaridade entre os poderes públicos, no regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação, assentados na microeletrônica, requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho.

Mas, seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho, ficar vulneráveis a novas formas de desigualdades.

Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa, quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura.

O acesso ao conhecimento sempre teve papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas vão se tornando requisitos até mesmo à vida cotidiana. Porém, a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos,

para os quais se espera a efetiva atuação das políticas sociais. Por isso a EJA necessita ser pensada como **modelo pedagógico próprio**, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

A **função reparadora** da EJA articula-se com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Tais demandantes, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do Ensino Fundamental:

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA.

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir a redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a *equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal* (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido,

os desfavorecidos, frente ao acesso e permanência na escola, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, por qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar, de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

2 Parâmetros Legais da EJA

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000, RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37º, 38º, e 87º e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11 No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12 Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13 Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14 A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15 Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são corresponsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

- a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.
- b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16 As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18 Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19 Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20 Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21 Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22 Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23 Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24 As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99. **Parágrafo único.** Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Francisco Aparecido Cordão
Presidente da Câmara de Educação Básica

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010¹

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010 resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no caput do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução.

¹ Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006. Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I - a possibilidade de realização de exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. artigo 211, § 1º, da Constituição Federal);

II - a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

III - a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum.

IV - garantir, como função supletiva, a dimensão ética da certificação que deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;

V - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames de EJA;

VI - realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros

indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I - a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III - cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV - os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V - para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI - tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII - a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII - aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X - haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI - será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual: a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com auto avaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;

b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;

c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII - os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político-pedagógicos às presentes normas.

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

UNIDADE 3

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

● **Objetivo:** Perceber as questões socioeconômicas e culturais que fazem parte do universo da EJA, para realizar metodologias adequadas, visando contextualizar ações relacionadas ao trabalho do educando jovem e adulto.

1 Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos/ alunos e alunas da EJA

BRASÍL/ MEC/SECAD

Os alunos e as alunas da EJA

Josué tem 17 anos, nasceu num povoado perto de Paulo Afonso, no norte da Bahia. É o quarto dos seis filhos de um pequeno sitiante conhecido como Dô e de Das Dores, uma mulher decidida, que acompanha o marido, todos os dias, no serviço da roça. Josué não foi à escola quando criança porque a família precisava da ajuda dele no cuidado com os animais: algumas galinhas, alguns porcos, dois cavalos e três vacas.

Os irmãos mais velhos aprenderam a ler com uma professora que morava no povoado. Quando chegou a vez de Josué, a professora mudou de cidade e a escola mais próxima ficava muito longe. O irmão mais velho resolveu procurar trabalho numa cidade com mais recursos e foi para Itabuna.

Josué, que na época tinha 14 anos, foi junto. Sem encontrar emprego, mudaram para Vitória da Conquista. Lá o irmão trabalha como pedreiro e, dependendo do serviço, leva Josué para ser ajudante. Perto de onde moram há uma escola que todas as noites enche de jovens. Josué se animou porque sentia na pele como é dura a vida de quem nem sabe ler. Ele é agora um aluno da EJA.

Esmeralda é mineira de Montes Claros. Foi criada pela avó que só colocou a menina na escola, quando ela já tinha 10 anos. Esmeralda parecia imensa ao lado de seus colegas de menos idade. Isso era motivo de muita gozação.

A professora parecia ensinar bastante, mas ela aprendia pouco. Foi reprovada duas vezes na mesma série e sua avó achou que ela não dava para o estudo. Casou com 16 anos e logo vieram os filhos: Jacira, Helena, Selma, Geraldo, Benedito, Graça e Aparecida.

Cuidar da casa e dos filhos consumiu todo seu tempo. Mas, os meninos foram à escola: Graça é professora, Benedito e Geraldo são motoristas, Jacira trabalha num escritório como secretária e Aparecida está no colegial.

Com os filhos criados e viúva, Esmeralda descobriu que podia realizar um dos seus sonhos: ir à escola para aprender o que sempre quis: ler, escrever, entender tudo que escuta, fazer as contas do que gasta e muitas coisas mais. Ajudada pelos filhos saiu à procura da escola mais perto de sua casa. E está muito feliz, dizendo que estudar “*é melhor do que podia imaginar.*”

Josué e Esmeralda são dois dos milhões de jovens e adultos que procuram a escola.

Visão de Mundo dos alunos e alunas da EJA

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar.

Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados.

A cada realidade, corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma; são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais, formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano.

Entendia-se que, na idade adulta, as pessoas estabilizavam-se e, na velhice, deterioravam-se. Estudos recentes contrariam esta concepção e indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado maior quantidade de conhecimentos. Talvez, sejam menos rápidos, entretanto podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de

uma situação e ter boa dose de criatividade. Ao escolher o caminho da escola, os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal:

“O meu maior desejo é poder terminar meus estudos, fazer um curso técnico ou mesmo uma faculdade, pois já estou percorrendo metade do caminho dos meus desejos. Espero da vida a capacidade infinita de realizar com êxito qualquer tarefa e decidir agir com otimismo e autoconfiança, porque dias prósperos não vêm por acaso, nascem através de muita luta e persistência.”

Marcelo (aluno de EJA)

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao **ver** e ao **fazer**, uma visão de mundo apoiada na adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o **ver** desse aluno, deixando-o preparado para **olhar**. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, receptivo, sensível; e, por outro, um olhar ativo: olhar curioso, explorador, que investiga, olhar que pensa:

“Acredito que duas das minhas melhores qualidades são a perseverança e a esperança, porque já passei por inúmeras dificuldades, mas hoje sou melhor que ontem. Com as dificuldades a gente aprende a valorizar as conquistas.”

Diocrésio (aluno da EJA)

**PERCEBA COMO SEUS ALUNOS VÃO MUDANDO,
A MANEIRA DE SER, DE SE COMPORTAR E DE
SE RELACIONAR, E COMO VÃO TRANSFORMANDO
O OLHAR SOBRE O MUNDO. PROCURE
VALORIZAR AS CONQUISTAS E AS PEQUENAS
VITÓRIAS DE CADA UM DELES!**

2 Conhecimentos já adquiridos

Os conhecimentos de uma pessoa, que procura tardiamente a escola, são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida. Enfatizaremos, nesta publicação, duas espécies destes conhecimentos, originados das experiências de vida dos alunos e alunas: *o saber sensível e o saber cotidiano.*

O *saber sensível* diz respeito àquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, leva-nos à ideia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana.

O *saber sensível* é sustentado pelos cinco sentidos, que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É pouco estimulado numa sala de aula e muitos professores e professoras atribuem sua exploração apenas às aulas de artes. No entanto, qualquer processo educativo, tanto com crianças quanto com jovens e adultos, deve ter suas bases nesse saber sensível, porque é somente por meio dele que o(a) aluno(a) se abre ao conhecimento mais formal, mais reflexivo.

Os alunos jovens e adultos, pela experiência de vida, são plenos deste *saber sensível*. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Esta atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a), porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim, construir outro tipo de saber: o conhecimento científico.

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar do *saber sensível*.

A segunda espécie de saber dos alunos jovens e adultos é o *saber cotidiano*. Por sua própria natureza, ele configura-se como saber reflexivo, pois provém da vida vivida, do saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados anteriormente, fora da escola.

O saber cotidiano possui concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. O saber, fundado no cotidiano é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal, com que a escola lida. É, também, um conhecimento elaborado, porém não sistematizado; pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno.

O saber cotidiano não é necessariamente um saber utilitário, desenvolvido para atender a uma necessidade imediata da pessoa. Pelo contrário, pode também se configurar em uma espécie de conhecimento que requer afastamento, transcendência com relação ao seu objeto. Uma cozinheira, por exemplo, pode executar uma simples receita, mas pode, também, recriá-la, estabelecendo hipóteses a respeito de um novo ingrediente que poderia ser acrescentado para melhorar o sabor do prato em questão.

Os conhecimentos que os alunos e alunas trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais, as quais norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os aprendidos na escola.

A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento

legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o(a) aluno(a), se fizer uso e valorizar os conhecimentos anteriores deles, se produzir saberes novos, que façam sentido à vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado.

3 Procura pela escola

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não ocorre de forma simples, ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é, antes de tudo, desafio, projeto de vida.

Além disso, a escola que os alunos têm em seu imaginário, aquela que conhecem porque já passaram por ela anos atrás ou porque acompanham o cotidiano dos filhos, nem sempre é aquela com que se deparam nos primeiros dias de aula. Nestes casos, esperam encontrar o modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o(a) professor(a) é o único detentor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo(a) aluno(a).

Esperam muita lição de casa, porque acreditam que a quantidade de treino leva à boa aprendizagem. Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova

concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se deparar com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos, estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina.

Neusa, aluna de EJA, descreve bem esse quadro:

“Na primeira semana de aula, eu estava muito assustada, não entendia nada, tudo era diferente. Cheguei até a pensar em desistir, mas criei coragem e continuei, e hoje estou muito feliz”.

Esse cenário poderá ser transformado, à medida que a escola investir no acolhimento desse(a) aluno(a), que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidade e que vai para a sala de aula desejoso de novas experiências. Da parte do(a) aluno(a), como bem pudemos ver no depoimento de Neusa, ele(a) também precisa ajustar suas expectativas à realidade que encontra, quando volta para a escola, um desafio que, por vezes, mostra-se custoso demais, incorrendo, em muitos casos, no abandono, em nova desistência.

A aluna Nilda, de 28 anos, ao ingressar numa escola de EJA, ficou surpresa ao saber que teria que assistir às aulas de artes. Com o tempo, pela experiência obtida no curso, seu olhar sobre a escola transformou-se:

“Quando estudei na escola, a educação artística era uma coisa mecânica, não dava prazer em estudar. Mas fui obrigada a mudar de opinião ao ingressar nesse colégio (...) De tudo que aprendi, sei que educação artística não se limita somente à régua e compasso. Existe muito além dos limites de simples traçados. Digamos que a arte é infinita e maravilhosa. Simples, completa e fascinante”.

Nesse sentido, além do aumento da oferta de vagas, é preciso considerar as condições de permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola, bem como aquelas que lhe permitam concluir a escolarização. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir neles uma marca importante e por isso apostam nela.



"O Pensador"
Auguste Rodin
1840 - 1917

Vale a pena pensar!

Na sua experiência, trabalhando com jovens e adultos, que motivos têm os alunos para chegar à escola? E para deixar?

Você já perguntou aos seus alunos o que eles procuram na escola? O que representa para eles a retomada da escolarização? Que dificuldades encontram, dentro e fora da escola, para concluir seus estudos?

De que maneira você atua no sentido de proporcionar um acolhimento a esses alunos, em sua chegada à escola?

Que trabalho a escola de EJA precisa fazer para que os alunos nela permaneçam e concluam seus estudos?

Esta é uma pequena e importante investigação, que pode contribuir bastante para as mudanças que cada escola deve imprimir em sua forma de trabalhar, para garantir um encontro mais efetivo entre ela e seus alunos.

A professora Suemi², de São Paulo, começou o seu trabalho com uma grande conversa. Cada um falando de si, de suas histórias, de suas famílias. Num dado momento da conversa, a professora jogou a questão: por que procuraram a escola? Algumas das respostas que ouviu são bastante intrigantes. Vejamos um trecho do registro feito por ela, sobre essa conversa:

“Por que procurei a escola? Nenhuma palavra era vã, cada uma vinha carregada e repleta de seu sentido essencial. O discurso era interior e todos estavam como num transe. A realidade de um se confundia com a diferença do outro numa busca comum:

² SALVADOR, Maria Suemi. *Adultos não Escolarizados no Mundo do Letrado Dominante*. Dissertação (Mestrado em Didática), Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, 1997, 132 p, sob orientação da Prof.^a Dra. Nídia Nacib Pontuschka.

“... quero poder escrever o que eu penso”, 15 anos, mulher.
“... quando tem um sistema novo prá por no carro, tenho que pedir prá alguém ler e explicar”, 22 anos, homem.”
“... ler as placas, os ônibus, sair da cidade”, 25 anos, homem.
“... Não dá pra melhorar o meu negócio”, 32 anos, mulher.
“... nas paradas da tropa, meu pai me ensina em pedaços de jornal”, 48 anos, homem.
“... saber o que está escrito num livro, numa placa, num bilhete”, 62 anos, mulher.
“... poder escrever e ler uma carta. O que está escrito na nota fiscal que eu levo da loja”, 27 anos, homem.
“... passar no teste para um emprego melhor”, 27 anos, homem. A escola aparece como um direito roubado nos tempos do esconde-esconde e hoje resgatado com o passo lento do reumatismo, com as noites sem namoro e com a ausência na mesa do jantar. Os homens voltaram mais cedo e as mulheres primeiro formaram seus filhos. Nas falas, aparece a própria sociedade na sua crueza e a esperança apesar e ainda um aleijão não saber ler e escrever, como uma dor, uma deformidade.”

Este relato revela a realidade da EJA: os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Quais são, então, nossos principais desafios?

Construir uma escola na qual professores e alunos se encontrem como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuam, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam, na escola, sem dúvida, mais que conteúdos prontos para ser reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

DIMINUIR A DISTÂNCIA ENTRE O QUE ESPERAM OS ALUNOS E ALUNAS E O QUE A ESCOLA OFERECE A ELES É TAREFA QUE SÓ PODE SER CUMPRIDA PELOS PROFESSORES DA EJA !

4 Diferentes raízes culturais

Nos centros urbanos, um traço presente nas classes de educação de jovens e adultos é o da diversidade de origens. Encontram-se, nos espaços da sala de aula, pessoas que migraram da cidade de origem em busca de melhores condições de vida, trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades. O movimento migratório, que data de décadas, teve seu auge nos anos de 1960 e 1970 e continua levando um sem-número de famílias ou pessoas a fincar raízes noutros espaços, a mergulhar em outras culturas.

Especialmente nas metrópoles das regiões Sul e Sudeste, é comum que uma sala de EJA componha um retrato do Brasil: os traços físicos, modos de falar, agir e reagir, formas de lazer, preferências culinárias ou musicais dos alunos nos remetem a todos os cantos do país. Tais quadros são reveladores, inclusive, da enorme riqueza da cultura brasileira, marcada pela diversidade, pela pluralidade.

Noutras regiões, é comum encontrarmos alunos e alunas que saíram do campo e dirigiram-se para a cidade, “para continuar os estudos” ou “para arrumar um trabalho fixo”.

Se a origem de nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura, estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que ocorre por meio de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente, no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão pragmática, voltada à ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva.

O conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série e sala de aula, é, então, extremamente rico, uma vez que a cultura marca a visão de mundo e é a base aonde a construção de conhecimentos vai se dar.

Para relembrar as raízes dos alunos e alunas, a professora Leda, de São Paulo, usou o tema alimentação e suas memórias afetivas como foco de interesse para estimular os jovens e adultos a escrever com naturalidade e fluência. Os textos, impregnados pelo poder sensorial da comida de infância, também resgatam tradições culinárias antigas, que se perderam na memória, pois Leda sente que os alunos migrantes se acostumam com os hábitos de São Paulo muito depressa. Com os textos produzidos, ela montou um livro de receitas da classe. Na apresentação do livro, Leda escreve:

Neste livro estão reunidas algumas das memórias mais queridas e, porque não? doloridas de nossa experiência alimentar de quando ainda éramos bastante jovens. Estas lembranças ajudamos a compreender os costumes caseiros do povo do qual fazemos parte, nascidos em diferentes regiões do país. [...] Essa memória gastronômica aqui registrada vai carinhosamente contando nossa vida e revelando-nos enquanto seres fazedores de História. Esperamos, com isso, trazer um pouco mais de felicidade para os momentos, hoje fugazes, em que parentes e amigos se reúnem em torno à mesa. Privilégio que vivemos naqueles tempos.

Abaixo, transcrevemos alguns trechos extraídos dos textos escritos pelos alunos:

“Prato bom era caranguejo servido com arroz e feijão com leite com farinha adoçado, do lado. E eu gostava quando o caranguejo tinha ova. Era uma delícia.”

“Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto, o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer companhia para minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama.”

“Bom também era carne de sol assada na brasa e piabinhas que eu mesmo pescava no córrego. E salada de folhas de couve crua, com arroz e feijão. Minha mãe fazia cortado de abóbora com quiabo e carne de sol picada em pedacinhos e minha avó, biju de tapioca com coco moído; e ficava delicioso, puro ou com margarina e café.”

“A galinha, a gente pegava na hora, viva, e cortava o pescoço dela e aparava o sangue em uma vasilha e reservava. Enquanto isso, preparava a galinha com vários tipos de tempero. De preferência, coentro, sal, cebola e vinagre. Depois batia o sangue da galinha num liquidificador e colocava por cima da galinha já na panela e misturava até o caldo ficar escuro. Feito isso, era só tampar a panela e esperar a galinha cozinhar. Depois, servir com feijão, arroz e salada. De preferência com tomatinhos pequenos, como os que a gente plantava e colhia na hora que ia comer.”

“Acho que a professora conseguiu o que queria, deixei para trás montes de exemplos, ninguém resiste à lembrança de um lambari sequinho passado na farinha ou fubá e frito na hora.”

5 Marcas da exclusão

A CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA

Homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem, todos, a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com a família ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou a associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação; quase sempre os pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à da pessoa que está na EJA.

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como questão não só pedagógica, mas também social e política. É a mesma sabedoria de Freire que nos mostra que educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora da pobreza.

BAIXA AUTOESTIMA

A baixa autoestima, é uma característica frequente do(a) aluno(a) muitas vezes, reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, frequentemente, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, o aluno volta à sala de aula, revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal, frente aos novos desafios que se impõem a ele.

Luciane, 34 anos, aluna de EJA, abandonou a escola ainda criança, depois de sucessivas reprovações. Ela lembra como se sentia numa sala de aula da 4ª série, quando tinha 10 anos:

“Eu tinha medo de ir à escola, me dava um frio na barriga. Tentava prestar atenção na aula, mas entendia tudo pela metade. Tentei participar das aulas, algumas vezes, mas minhas perguntas sempre causavam risos e a professora nunca falava nada.
Tinha vergonha de não saber!”

Será que o fracasso escolar está

na inaptidão dos alunos ou é

gerado pela própria escola?

Essa não é uma pergunta fácil de responder. O fracasso escolar é, hoje, objeto de estudos nas áreas da Educação e da Psicologia. Suas causas apontam para uma diversidade e complexidade de fatores, ligados ao psiquismo do aluno: forma como ele interage com o ambiente escolar; modo como estabelece relações com o saber e com o aprender; seu relacionamento com os professores e com os colegas; as relações familiares; os vínculos que constrói com o conhecimento etc. Ligada à estrutura da escola: as características; o modelo pedagógico adotado; o perfil dos professores etc. Relacionadas a uma dimensão social ampla: políticas públicas de educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira.

Sabe-se, ao certo, que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o(a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída, e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredar-se novamente, a vivenciar outro fracasso escolar.

Como evitar que isso ocorra? Qual é o papel do(a) professor(a) de EJA, nesse processo?

Se vasculharmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto às más, veremos que o que fica na nossa memória não são apenas os conteúdos, mas também, marcantemente, os professores. A figura do(a) professor(a) aparece, em nossas lembranças, como aquela que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos ou até como aquela pessoa com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isso ajuda-nos a compreender que o(a) professor(a) exerce papel determinante e de responsabilidade, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar de qualquer um de seus alunos.

A aluna Luciane descreve a professora que contribuiu decisivamente para o seu abandono da escola:

“Foi nesse tempo assim tumultuado e confuso que conheci a professora Dona Pedrina, da qual eu nunca me esqueci e acho nunca me esquecerei. Quando um aluno escrevia alguma coisa errada, por exemplo, ela falava bem alto para todos na classe ouvirem. E como costuma ser, todas as crianças começavam a rir do erro cometido por alguém. Ela adorava pôr de castigo o aluno que não fazia a lição de casa. Colocava-o de pé na frente da classe. Gostava, também, de dar uma de toda poderosa, dizendo com voz firme: - Luciane, vou comprar uma cartilha para você aprender a escrever. Eu vou conversar com sua mãe para pôr você no primário de novo!!!” Com toda essa experiência, o meu comportamento, hoje vejo, só piorava. Pois eu fingia não estar nem aí, demonstrando isso com palavras e atitudes. Achava que daquela forma as pessoas não mais ririam de mim.”

As representações que o(a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, advindas de expectativas próprias e de outros, como pais, colegas, amigos, professores. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes” ou “lentos”, Palavras são corrosivas que imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito.

Sabemos que o sucesso escolar produz autoestima e um grande efeito de segurança no(a) aluno(a); enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. O comportamento de indiferença que Luciane relata ter adotado quando criança, muitas vezes, perdura no aluno por mais tempo, até a sua volta à escola, derivando, também, em atitudes de indisciplina e agressividade.

Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem marcas que afetam profundamente a identidade e ferem a autoimagem do(a) aluno(a) jovem e adulto(a). Nas

salas de aula de EJA, estas marcas evidenciam-se, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro, na irreverência e transgressão.

Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou, então, mostram-se agitados e indisciplinados. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor ou da professora.

O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando a autoestima e fortalecendo a autoconfiança.

O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos, possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover novos conhecimentos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

Marca do trabalho

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou muito cedo. Nas cidades, os pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam os pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que, nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava a renda da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc.

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho. Nessas regiões, os horários, o período de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas este fator aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização.

Se cada região de nosso país tem suas particularidades em relação às demais, todas as salas de EJA se unificam em torno deste fato: a grande maioria dos alunos são

trabalhadores que chegam para as aulas, após um dia intenso de trabalho. É claro que estas mesmas salas apresentam um número significativo de desempregados e de trabalhadores temporários ou informais.

Mas, sempre que pensamos em EJA, temos que considerar que nossa atividade conta com mulheres e homens trabalhadores. Vale notar, ainda, que, em todas as regiões do país, o trabalho é apontado pelos alunos de EJA tanto como motivo para ter deixado a escola, como razão para voltar a ela.

Sem dúvida alguma, o tema TRABALHO tem lugar especial na EJA e deve importar ao trabalho dos professores, das professoras e da escola. Entretanto, é preciso lembrar que a ocupação experimentada pelas alunas e alunos não passa nem de longe como atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza e se aperfeiçoa. O trabalho que conhecem é, na maior parte das vezes, repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor.

Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não escolares, mas saberes, a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos.

Uma tarefa fundamental para o(a) professor(a) é conhecer quais saberes e habilidades os alunos e alunas desenvolveram em função do seu trabalho.

Vejamos um exemplo:

Aluno e Aluna	O que faz atualmente	Saberes envolvidos
Jonas	Servente de Pedreiro	Medidas de peso e comprimento; Domínio de área (espaço e cálculo), volume; Visão espacial e estética; Materiais, produtos e quantidades; Domínio do tempo cronológico; Noções de misturas, proporções.
Ana Paula	Babá	Nutrição; Saúde, vacinação; Comunicação; Desenvolvimento das crianças; Repertório: canções, histórias, brincadeiras infantis
Manuel	Vendedor de ovos	Escolha de fornecedores; Dar preço; Argumentar para vender; Dar troco; Calcular lucro; Calcular prejuízo; Divulgar seu produto; Escolher estratégia de venda

Procure fazer um quadro sobre os saberes de seus alunos. Como pode ser visto no exemplo anterior, muito do que pretendemos ensinar na escola tem relação direta com o que fazem nossos alunos e alunas em seu cotidiano. É importante estabelecermos estas

relações. Muitos alunos dizem estar na escola para poder “arrumar um emprego”, “conseguir um trabalho melhor”, “crescer na profissão”.

Sabemos que, nos centros urbanos e no âmbito do trabalho formal, a escolarização básica e, muitas vezes, a conclusão do Ensino Médio são pré-requisitos para muitos empregos. Ao preencher uma ficha, atestando a não escolaridade, muitas pessoas são excluídas de entrevistas ou da realização de seleção.

O mundo do trabalho caracteriza-se hoje, pela diversidade de atividades e vínculos. Nossos alunos, das classes de EJA, são, muitas vezes, pessoas que administram sua sobrevivência econômica: fazem “bicos”, são autônomos, circulam por diferentes profissões como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção, serviços domésticos, venda ambulante etc. Possuir um certificado escolar ou profissionalizante não implica em garantia de trabalho, haja vista a quantidade de profissionais, formados numa determinada área, que atuam em outra.

Pode ser interessante pensar sobre as habilidades que a escola pode ajudar a desenvolver e que contribuam para a atuação mais eficiente no universo diversificado e competitivo do trabalho. Não queremos dizer que a escola deva tomar para si a responsabilidade da preparação do trabalhador, nem deixar a responsabilidade da conquista de um “emprego melhor” nas mãos do(a) aluno(a). Como já sabemos, esta responsabilidade é social, mais ampla e mais próxima das políticas governamentais e empresariais.

Queremos pensar justamente nas formas de a escola potencializar essa competência que os jovens e adultos já desenvolvem na vida cotidiana de administrar as finanças e a sobrevivência. Comunicar-se, de forma competente e com clareza, ordenação de ideias, argumentação; conhecer as diferentes formas de trabalho da nossa sociedade nos dias atuais, o trabalho formal e o informal, por exemplo; dominar caminhos possíveis para a obtenção de empregos, a procura por agências, a preparação de currículos; ver na construção de uma pequena fábrica, na abertura de um comércio em sua região um possível canal de trabalho; conhecer, em sua região ou comunidade, os espaços gratuitos de formação técnica cursos de eletricidade, pintura, computação, confecção e outros são saberes passíveis de serem aprendidos na escola. Ela funcionaria, assim, como espaço de conhecimentos, ligados ao mundo do trabalho.

Vale destacar que outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a

**sensação de capacidade e dignidade que traz
satisfação pessoal.**

UNIDADE 4**O QUE A ESCOLA REPRESENTA PARA OS JOVENS E ADULTOS**

● **Objetivo:** Reconhecer a importância do espaço escolar como local de sociabilidade e inserção social para os jovens e adultos, principalmente porque através da alfabetização possuem uma nova possibilidade de inclusão.

1 Trabalhando com a educação de jovens e adultos/alunos e alunas da EJA

Ao pensar sobre quem é o aluno ou a aluna da EJA, é importante que nos perguntemos: O que a escola representa para eles? Partindo do que nos mostra a realidade, podemos pensar a escola de diferentes perspectivas: a escola como espaço de sociabilidade; de transformação social; como espaço de construção do conhecimento, entre outros. Cada uma destas dimensões merece ser analisada.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE

Francisca é uma mulher de 33 anos. Há quinze anos, ela saiu de uma pequena cidade do interior do Piauí e foi para São Paulo, onde passou a morar com seu irmão, também vindo de lá. Algumas semanas de procura, e Francisca conseguiu um emprego: foi trabalhar como babá na casa de uma família de classe média no centro da cidade de São Paulo. Ela passava a semana no trabalho e, aos domingos, ia para a casa de seu irmão ou de uma tia. Algum tempo depois, Francisca conheceu William, que trabalhava no mesmo prédio que ela. Namoraram, ela engravidou e eles decidiram se casar. Desde que teve o filho, Francisca não mais conseguiu emprego.

Depois de muito conversar com o marido, ela decidiu voltar para a escola, para concluir o ensino fundamental que havia parado na terceira série primária, lá no Piauí. O tempo na escola trouxe para Francisca outras experiências: pela primeira vez ela foi ao teatro, teve que acompanhar alguns acontecimentos do Brasil e do mundo pelos jornais e estabelecer novas amizades. Fazia trabalhos em grupo em sua casa ou na de seus colegas e iam juntos ao cinema assistir aos filmes indicados pelos professores. Hoje, é comum que, nos finais de semana, Francisca se encontre com seus amigos: comemoram aniversários, despedidas e a finalização de mais um semestre/série, entre outras coisas.

A história de Francisca ajuda-nos a pensar sobre os possíveis impactos da escola sobre a vida dos seus alunos. Começemos pelo aspecto da sociabilidade.

A rotina de vida de Francisca, antes de voltar para a escola, estava condicionada ao espaço do trabalho e ao âmbito familiar. Apenas aos domingos ela saía e, de modo geral, ficava junto com seus parentes próximos. Sem dúvida, seu círculo social compreendia outras pessoas e se ampliou quando, por exemplo, ela se casou. No entanto, foi no período em que voltou para a escola que seu leque de amizades se estendeu, mudando sua rotina: encontros, estudos em grupo, comemorações, idas ao cinema e ao teatro.

Conhecer outras pessoas, apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-se são ações importantes ao crescimento pessoal de todos nós. No contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas, enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Neste sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. Quanto mais cientes estivermos desse nosso papel, melhor poderemos favorecer a construção de redes de sociabilidade entre alunos que, muitas vezes, vivem a mesma realidade, partilham das vantagens e dificuldades dessa comunidade, percorrem as mesmas ruas, frequentam os mesmos ambientes e, normalmente, sequer se cumprimentam.

COMO FAVORECER ESSA REDE DE RELAÇÕES?

É comum que os professores proponham trabalhos em grupo, independente do conteúdo que esteja em jogo. O(a) professor(a) pode olhar esse tipo de dinâmica como mais um espaço de sociabilidade, de interação social, entre os alunos. Propor que pensem juntos sobre um problema enfrentado por todos, na comunidade local, pode ser interessante para que os alunos falem sobre a experiência particular em relação a esse problema, e que, juntos, discutam ideias, compartilhem alternativas e encontrem soluções viáveis. Tratar do que é comum diminui distâncias, aproxima as pessoas e, conseqüentemente, contribui para o estreitamento de vínculos e enriquecimento pessoal.

Uma professora, certa vez, decidiu começar o semestre letivo com a seguinte proposta: pediu para que seus alunos formassem duplas e fizessem perguntas uns para os outros para tentar se conhecer. Sugeriu que falassem seus nomes, idades, explicassem onde moravam e desde quando, falassem de seus pais, maridos e filhos. Feita essa apresentação inicial, cada um teria a tarefa de apresentar o outro para o restante do grupo. Ela sabia que essa era uma forma de aproximar as pessoas do grupo, mas surpreendeu-se quando, durante as apresentações, seus alunos foram criando certa intimidade: alguns alunos mais velhos conheciam os pais dos mais novos - lembravam-se até da ocasião de seu nascimento; sabiam explicar, com precisão, o local da casa de cada um; compravam

no mesmo mercado ou padaria. Uma aluna, dona de casa, disse, ao final da aula, que, muitas vezes, encontrou outra colega na feira, mas jamais pensou que, um dia, seriam colegas de classe:

“Logo no primeiro dia, estabeleceu-se na classe um clima gostoso e parecia que todo mundo já se conhecia há muito tempo!”
“Se não venho para a escola, faço o quê?”
“Aqui é muito bom. Tenho amigas e conversamos muito”
“Gosto de encontrar gente parecida comigo.”

Estas declarações ilustram bem a dimensão da

sociabilidade que a ida à escola imprime à

vida das pessoas

ESCOLA COMO ESPAÇO DE INSERÇÃO SOCIAL

“Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar na direção de objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que façam de sua realidade concreta.”

Paulo Freire

Na década de 1940, quando começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos, entendia-se que o seu fim seria fundamental ao crescimento econômico do país. O analfabetismo era visto como um mal social e o analfabeto, como um sujeito incapaz. A década de 1950, por sua vez, viu, no adulto analfabeto, um eleitor em potencial, uma vez que, nessa época, analfabeto não votava. Era a crença na participação de todos - como eleitores - para o desenvolvimento do país. No começo da década de 1960, a alfabetização juntou-se aos movimentos estudantis e sindicais, e a questão do analfabetismo passou a ser vista como consequência direta da pobreza e de uma política de manutenção de desigualdades.

Nesse contexto, as ideias de Paulo Freire ganharam dimensão nacional; sua proposta inovadora pregava a necessidade de uma alfabetização voltada para a libertação, para a conscientização dos homens e mulheres como sujeitos capazes de transformar a realidade social. A educação passou a ser entendida como ato político.

Desde Freire, a educação de jovens e adultos vem caminhando em direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres. No entanto, ainda temos muito a construir nessa direção.

Vejamos um exemplo:

Renata, uma professora em Rio Claro, cidade do interior de São Paulo, é alfabetizadora de um grupo de colonos da região de sua cidade. Influenciada pelas ideias de Paulo Freire ela, desde o começo dos encontros com seus alunos e alunas, procurou conversar com eles sobre o que gostariam de ler e escrever e por que isso era importante para eles.

Já, no primeiro encontro, os alunos contaram que todos os meses precisam ir até a cidade para fazer as compras do mês. Iam num determinado supermercado, que enviava um ônibus para buscá-los. Lá recebiam panfletos com produtos e preços em ofertas. Queixavam-se de não conseguir ler os folhetos para fazer suas listas de acordo com os preços mais baixos.

A professora foi percebendo que a ida ao supermercado era uma geradora de situações ligadas a conhecimentos como: ler, escrever, contar, comparar preços e escolher produtos. Tudo poderia se transformar em bons materiais para o trabalho junto aos alunos. Na sala de aula, o grupo passou, então, a identificar os produtos, listar seus nomes, comparar palavras em termos de quantidade, variação e semelhança entre letras, a escrever novas palavras a partir daquelas. Puderam, ainda, se dedicar ao cálculo de preços: produtos mais baratos, mais caros, cálculo total a partir de uma lista dos produtos que precisavam comprar, aumentos nos preços ocorridos de um mês para outro etc.

Pensando sobre o trabalho da professora Renata e em seus alunos, podemos observar coisas interessantes:

Desde o princípio, a professora Renata atuou a partir de um novo paradigma: o de que seus alunos lidam com problemas reais e que, a partir deles, a construção de conhecimentos sobre a leitura, a escrita, os números e as operações pode acontecer de maneira eficaz e significativa.

Ela acreditou, desde o início, que era possível estabelecer uma aliança entre o mundo real e concreto dos alunos e os conhecimentos formais, podemos dizer, escolares. É bom lembrar que, muitas vezes, o(a) professor(a) chega para as aulas com propostas de leitura e escrita prontas e preparadas, segundo um modelo clássico: palavras simples, muitas vezes desprovidas de sentido e significado, sobre as quais os alunos vão se debruçar, memorizando suas partes, seus sons, copiando-as, repetindo-as.

Nos momentos dedicados à Matemática, esse(a) professor(a) geralmente propõe que leiam em voz alta e copiem os números em blocos crescentes. Só mais tarde, vai ensinar a calcular - sempre recorrendo à conta armada, primeiro com quantidades pequenas para ficar mais fácil.

A professora Renata, ao contrário, sabia que o universo de escrita, números e cálculos de seus alunos adultos é mais complexo, porque é real, vivo e carregado de sentido bastante prático. Sabia, também, que aprendemos a ler, lendo; aprendemos a escrever, escrevendo; e que aprimoramos nossa capacidade de cálculo, calculando. Por isso, ela criou situações em que os alunos eram convidados a ler e a escrever, mesmo não realizando estas ações de forma convencional.

Outro aspecto interessante a ser notado na prática da professora é o fato de olhar para seus alunos como sujeitos sociais e sujeitos do conhecimento, ou seja, pessoas que tomam iniciativa e atuam sobre o que estão conhecendo. Ela convidou-os a falar, a pensar e a expor suas necessidades e a construir, com seu auxílio, caminhos de mudança. Juntos, foram construindo um corpo.

Além disso, acreditava que seus alunos eram capazes de aprender e que quanto mais os conteúdos estivessem vinculados às questões reais, maiores seriam as chances de proporcionar novos conhecimentos de saberes que, para além do conhecimento do código ou de alguns recursos de cálculo, mudam a relação destes homens e mulheres com a realidade com a qual lidam diariamente: tornam-se mais poderosos, capazes de avaliar vantagens e desvantagens, de programar/planejar suas compras; tornaram-se mais conscientes e, por isso mesmo, mais donos das situações, com menor chance de ser enganados.

O conceito de conhecimento, na escola e nas classes de EJA, não deve perder a dimensão de tornar os alunos mais capazes de agir de forma autônoma e independente, reagindo a imposições que tira deles a escolha do que mais lhes convém. A forma de agir da professora Renata e seus alunos confirmam nossa crença de que é possível aprender a ler, escrever e calcular por caminhos os mais diversos. Há que se optar por aqueles nos quais os alunos são sujeitos e podem trabalhar para suprir uma necessidade real em suas vidas. Afinal, os alunos jovens e adultos não voltam para a escola para recuperar um tempo perdido e distante, e, sim, para satisfazer necessidades atuais.

Para você refletir:

- Os conteúdos que você elege para trabalhar com seus alunos correspondem às necessidades reais deles?

- Que participação têm seus alunos no planejamento que você faz para o trabalho com eles?
- O que seus alunos aprendem, de alguma maneira, transforma seu modo de ver e atuar na comunidade que vivem?

Agora que já falamos um pouco sobre a relação entre os conteúdos eleitos pela escola e aqueles que fazem parte da vida e da experiência acumulada por seus alunos e alunas, vamos ler outra prática em que o professor considerou as necessidades dos alunos e alunas para planejar o seu trabalho:

O professor Lucillo, quando finalizava sua licenciatura no curso de Matemática, na Universidade Federal do Espírito Santo, iniciou um trabalho com jovens e adultos. Da mesma forma que a professora Renata, começou por perguntar a seus alunos sobre sua vida: que trabalhos realizavam, o que faziam, se tinham filhos, onde moravam, que questões os ocupavam.

Nessas conversas, muitos dos alunos referiam-se a construções: alguns construíam sua casa, outros “puxavam” mais um cômodo, outros faziam reformas e havia aqueles que tinham planos de construir em breve. As questões ligadas a construção apareceram com força. Desta conversa, o professor propôs ao grupo o registro escrito dos materiais necessários a uma construção com seus respectivos valores para o cálculo dos custos de uma determinada obra. A partir daí, passou a levar para suas aulas propostas matemáticas vinculadas ao tema.

- Que materiais são os mais caros?
- Que lugares, na região, oferecem produtos mais baratos?
- Quantos tijolos, geralmente, são necessários para construir um quarto de doze metros quadrados? e outro de $16m^2$?
- É possível tornar os gastos menores, mudando o tipo de material?
- O que é preciso considerar na hora de escolher que materiais comprar?

Essas foram algumas das perguntas que o professor e seus alunos foram levantando e buscando formas de responder. Dentre estas formas, as medições, estimativas e a experiência de cada um dos alunos tiveram peso determinante. Além da questão dos preços, os alunos puderam conversar e aprender sobre outros aspectos da construção: tipos de fundação, iluminação, área de ventilação, circulação, entre outros. Os alunos trabalharam, também, com a leitura e o desenho de plantas arquitetônicas.

Como podemos notar, nessas conversas e estudos, muitos conteúdos da matemática foram sendo desenvolvidos: as medidas, os cálculos precisos e as estimativas, área, proporção; comparação, contagem, formas de registro linguagem matemática. Além disso, e talvez o maior ganho desse trabalho: os alunos mudaram sua forma de planejar e agir na própria obra e se animaram a prosseguir ou iniciar a reforma ou a construção que desejavam. Mais do que animados, os alunos saíram desse projeto melhor habilitados para lidar com uma questão importante para eles: a moradia.

IMPORTÂNCIA DE CONHECER O QUE SABEM OS ALUNOS

Lucillo planejou o seu trabalho, a partir do que sabiam seus alunos. Como ele, podemos planejar melhor nossas aulas, quando conhecemos o que já sabem os alunos em relação ao que será ensinado. Uma boa forma de iniciar um novo conteúdo é sondando o que já é conhecido sobre ele. É isto que faz a professora Neusa, sempre que vai iniciar um assunto novo. Para isso, ela preparou uma pequena ficha que é respondida pelos alunos:

O nosso novo assunto será:

O que já sabe sobre o assunto:

Que perguntas você tem e gostaria que fossem respondidas durante o estudo:

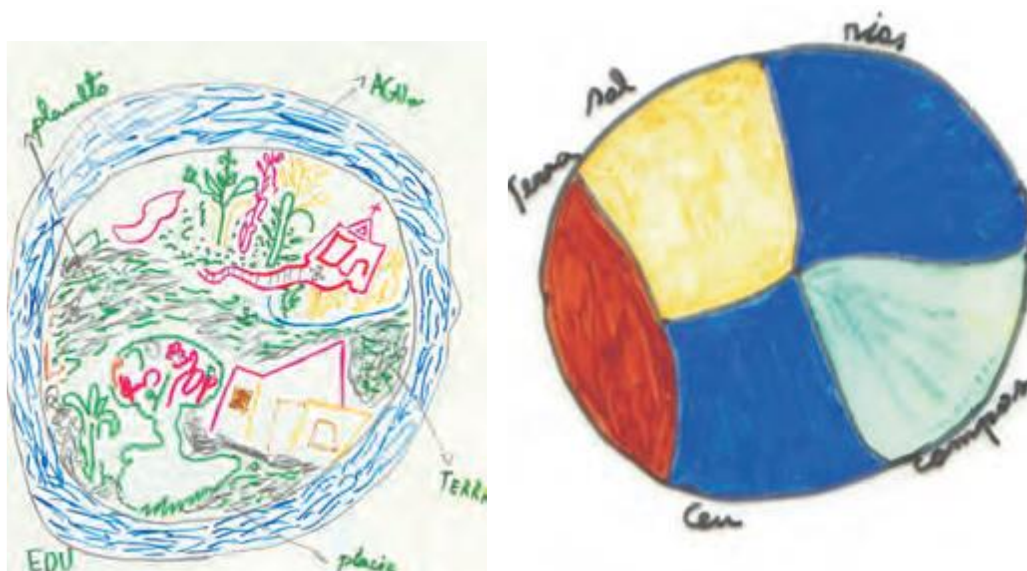
Outra forma interessante de saber o que conhecem os alunos em relação a muitos dos temas que são trabalhados em sala de aula é sugerir um desenho do que pensam a respeito.

Vamos seguir o registro da professora Eliana, que trabalhava com uma turma recém-alfabetizada.

“Desde o dia em que levei para a classe o mapa do Brasil alguns alunos passaram a pedir, insistentemente, que queriam ver um mapa do mundo. Antes de desenvolver o que chamamos, “A Terra, o mundo em que vivemos”, pedi que, em grupos, listassem todos os países que sabiam que existiam. Fiquei muito admirada com a relação geral que fizemos, com a junção dos grupos. Surgiram nomes de 44 países. Quando perguntei como chegaram a tantos países me responderam que foi na televisão, no trabalho - havia uma doméstica que tinha uma patroa que não parava de viajar e ela era a mais bem informada, nas conversas com os amigos...

Depois de muita conversa em torno do que sabiam daqueles países pedi que cada um desenhasse como imaginava o nosso planeta.

Estes são alguns dos desenhos:



Edu Maria das Graças



Rosa Manoel

Através dos desenhos pude perceber que:

para todos a terra é redonda e na sua representação deve aparecer água e terra.

só os alunos que já haviam passado pela escola (Marlene e Rosa) fizeram desenhos próximos dos mapas geográficos;

era forte a ideia da água circulando a terra, ideia que defenderam se referindo ao que viam na praia. o lugar ocupado pelas pessoas no planeta causou muita discussão. Para a maioria estamos dentro da terra.

(...) Foram muitas descobertas que me ajudaram a planejar a continuidade do trabalho.

O objetivo das atividades, nas quais os alunos e alunas falam sobre o que já sabem em relação ao que será ensinado, tem a finalidade de ajudar o(a) professor(a) a planejar as situações de aprendizagem que se seguirão. Os conhecimentos que os alunos trazem são, muitas vezes, incompletos e cheios de equívocos, mas precisamos nos lembrar de que nenhum conhecimento é completo e definitivo.

Na sala de aula, o(a) professor(a) sempre ganha, quando consegue estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os que os alunos já sabiam.

ESCOLA E SUA DIMENSÃO CULTURAL

A dimensão cultural da escola para o(a) aluno(a) jovem e adulto pode ser observada por diferentes aspectos. A escola é um espaço privilegiado de divulgação da cultura: da cultura local, regional, nacional e, claro, da cultura de diferentes povos, em diferentes épocas.

Por muito tempo, a cultura ensinada na escola foi a erudita, branca, centrada na herança europeia. Historicamente, fomos aprendendo a ver dentro do território brasileiro a diversidade de formas de expressão da nossa cultura: nossa história, nossas músicas, nossa arte, nossas crenças, nossa forma de ver, falar e pensar o mundo. Sabemos, também, que cada grupo social, seja uma comunidade, uma tribo ou uma classe social constrói sua cultura de maneira particular, e que nem uma, nem outra podem ser avaliadas em termos de melhor ou pior, verdadeira ou falsa.

A escola, ao mesmo tempo em que tem a tarefa de apresentar aos alunos os marcos da cultura humana, deve permitir que seus alunos e a comunidade na qual se encontra expressem sua cultura particular. Ela deve se perguntar e permitir que seus alunos respondam:

- que crenças temos?
- que deus ou deuses seguimos?
- que rituais são, para nós, importantes?
- que festas celebramos?
- que histórias conhecemos e contamos a nossos filhos e netos?
- que medos carregamos?
- que arte produzimos?
- como nos relacionamos com a Natureza?
- como namoramos, casamos, criamos filhos?

Dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura. Permitir que se expressem e convidá-los a fazê-lo, utilizando linguagens diversas pode ser um caminho bastante interessante.

Vale a pena saber...

Numa escola da periferia de São Paulo, a coordenação e os professores preocupavam-se em motivar os alunos das classes de EJA a irem para a escola às sextas-feiras, dia em que a frequência diminuía significativamente. Ao mesmo tempo, procuravam uma forma de fazer seus alunos sentirem-se importantes e mostrarem-se de forma positiva na escola. Tomada por estas questões, a equipe da escola decidiu propor aos alunos um projeto que se estendia à comunidade.

Uma vez por mês, sempre às sextas-feiras, a escola se abria para seus alunos e a comunidade. Em cada sala aconteceria uma oficina na qual um aluno, professor ou morador da região ensinava algo que sabia fazer bem. Os interessados se inscreviam previamente e podiam aprender um ofício, conhecer uma história, brincar com uma arte, jogar capoeira, etc.

A equipe se surpreendeu com os resultados. Em primeiro lugar, com a qualidade do envolvimento de todos os participantes alunos, professores e comunidade local; em segundo lugar, pela riqueza de saberes que aquela comunidade detinha e que puderam ser compartilhados, multiplicados.

Se, por um lado, a cultura local deve ter seu lugar de expressão garantido, é papel da escola trazer para seus alunos outras formas de agir e pensar: outras festas, outras histórias, outros modos de explicar o mundo. Mas, certamente, tendo vivido a experiência de reconhecer e valorizar sua própria cultura, a qualidade de sua relação com culturas diferentes será muito maior.

UNIDADE 5**PLANEJAMENTO & AVALIAÇÃO PARA A EJA**

- **Objetivo:** Realizar o planejamento e avaliação adequados às ansiedades e questões socioculturais dos educandos da EJA, considerando suas especificidades.

1 Ensino Fundamental, proposta curricular para o 1º segmento

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A elaboração de bons planos didáticos exige grande dose de criatividade do professor e um conhecimento razoável de como se realiza o processo de aprendizagem dos conteúdos. Sua primeira tarefa é estabelecer e ordenar os objetivos de sua ação, de forma que o currículo é um parâmetro indispensável para este fim:

Que aprendizagens espero que os educandos realizem?

Como diversas aprendizagens podem se integrar num todo coerente, convergindo para os objetivos mais gerais do projeto pedagógico?

A segunda etapa consiste na elaboração de uma sequência de atividades por meio das quais se espera promover as aprendizagens, prevendo o tempo e os materiais necessários. Enfim, é preciso prever também como se fará a avaliação: como recolher indicadores do grau de alcance dos objetivos por parte de cada um dos alunos nas várias fases do processo, da adequação das atividades propostas e das intervenções do educador.

A elaboração de um plano didático para o Ensino Fundamental de jovens e adultos certamente vai exigir que se estabeleçam subdivisões, ou unidades menores de planejamento, a que chamamos, aqui, unidades didáticas. Uma unidade pode se referir a uma área de conhecimento específica ou integrar diversas áreas. Tanto num caso como no outro, é fundamental que elas sejam definidas, considerando a necessidade de coerência e integração das atividades, de modo a favorecer que os alunos estabeleçam relações entre diversos tópicos de conteúdo, realizando aprendizagens mais significativas.

Exemplo de plano didático

Há muitos modos possíveis de se organizar um plano didático, e os educadores devem buscar aquele que mais se adapte ao seu estilo de trabalho. É fundamental,

entretanto, que o plano seja inteligível para outras pessoas, especialmente quando integrado num programa que pressupõe a ação coordenada de vários educadores.

É importante formular objetivos que os educandos possam compreender!

Os jovens e adultos têm condições, em muitos casos, de partilhar das definições do plano didático e, principalmente, de controlar sua execução. Como está postulado nos fundamentos deste projeto curricular, a capacidade de tomar consciência do próprio processo de aprendizagem, de planejar e controlar a própria atividade intelectual é uma das grandes conquistas que a educação formal pode proporcionar.

A seguir, apresentaremos um exemplo de plano didático, elaborado a partir dessa proposta curricular, considerando-se uma turma que se inicia nos processos de alfabetização. Nele, podem ser identificados os elementos fundamentais de um plano: a definição dos conteúdos e objetivos a serem alcançados, a sequência de atividades didáticas e de avaliação, a indicação do tempo de duração previsto e dos materiais necessários.

Nesse exemplo, as unidades didáticas combinam objetivos das três áreas e estão todas articuladas a grandes eixos temáticos. O plano didático, orientado por eixos temáticos, é uma opção especialmente indicada para esse nível de ensino. Em razão do caráter instrumental ou introdutório das abordagens dos conteúdos das diferentes áreas, as possibilidades de estabelecer conexões entre eles são inúmeras.

Esse é um modo também de evitar a excessiva dispersão de assuntos, o que poderia dificultar o processo de aprendizagem dos educandos nesses estágios iniciais. A escolha de um eixo temático deve ser feita, considerando sua relevância para o grupo de educandos e seu potencial didático, ou seja, as possibilidades que oferece para que sejam trabalhados os conteúdos curriculares de modo adequado. No plano didático, aqui apresentado, os eixos temáticos foram sugeridos pelos próprios blocos de conteúdo do projeto curricular.

Considerando a relevância que um dos blocos teria para um grupo específico, assim como sua riqueza em termos de desdobramentos, ele foi selecionado como eixo articulador, em torno dos quais se organizaram os conteúdos e objetivos dos outros blocos. Para dar maior concretude ao exemplo, faremos a breve caracterização de um grupo hipotético de educandos para o qual o plano teria sido elaborado.

Plano didático

Caracterização do grupo

São 25 alunos moradores da periferia de um grande centro urbano, com idades variando entre 18 e 37 anos. A maioria deles é migrante de zonas rurais de outros estados, tendo já trabalhado na agricultura. Atualmente, exercem atividades profissionais ligadas ao comércio e aos serviços, empregadas domésticas, balconistas, vigia, auxiliar de estoque, ajudante de cozinha etc. Moram num bairro pobre, onde se situa o centro educativo e dispõem de pouco tempo para o lazer.

Os que já estiveram alguma vez na escola o fizeram por períodos breves, a maioria em escolas rurais. Desejo de conseguir um emprego melhor e outros relativos ao desenvolvimento pessoal foram motivos alegados para procurar um curso de alfabetização. Principalmente os mais jovens manifestaram desejo de continuar a escolarização até o final do 1º grau.

Todos sabem escrever o próprio nome, conhecem letras e números, sabem em que situações sociais a escrita é utilizada. Aproximadamente, a metade deles consegue decifrar partes de uma pequena lista de compras e um anúncio breve com muita dificuldade, sem conseguir apreender o sentido do que estão lendo. Alguns conseguem escrever palavras ditadas, mas com omissões de letras. Com poucas exceções, sabem ler os números usuais e realizam cálculos mentais para resolver problemas simples, envolvendo pagamento, preço, troco etc.

Caracterização do plano didático

O foco central do plano será a iniciação dos educandos na leitura e escrita, além da consolidação de seus conhecimentos sobre a escrita numérica. A compreensão de como funciona o sistema de escrita alfabético, assim como a fixação do valor sonoro das letras, merecerá atenção especial em todas as unidades.

Considerando que esses jovens e adultos sofrem com o estigma de ser migrante analfabeto, vivendo num grande centro urbano, haverá também atenção especial ao desenvolvimento de atitudes confiantes na própria capacidade de aprendizagem, para o que será necessário que eles reconheçam os conhecimentos que já têm e a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Neste sentido, serão promovidas oportunidades de expressão oral de suas experiências. O plano visa, também, a uma diversificação de materiais de leitura, de modo que eles possam se familiarizar com a diversidade de textos presentes no cotidiano, iniciando-se no desenvolvimento de estratégias de compreensão e fluência na leitura.

O eixo temático desse projeto de trabalho é “A identidade e o lugar de vivência”. Os conteúdos desenvolvidos abarcam as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza. O tempo de duração estimado é de 17 semanas, prevendo-se cinco sessões de duas horas e meia por semana.

Língua Portuguesa / Conteúdos e Objetivos
Linguagem Oral
<p>Narração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar fatos e experiências pessoais sem omissão de partes essenciais. Perceber lacunas e/ou incoerências ao ouvir a narração de fatos. <p>Descrição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever lugares, pessoas, objetos e processos. Perceber imprecisões ou lacunas ao ouvir a descrição de lugares, pessoas, objetos e processos. <p>Leitura em voz alta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar leituras em voz alta feitas pelo professor. <p>Instruções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e seguir instruções verbais perguntas • Identificar lacunas ou falta de clareza em explicações de respostas dadas por outrem. • Pedir esclarecimentos sobre assuntos tratados ou atividades propostas. <p>Argumentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados e debate • Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados. • Respeitar o turno da palavra.
Sistema Alfabético
<p>O alfabeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a grafia das letras nos tipos mais usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula). • Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras. <p>Letras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir letra, sílaba e palavra. sílabas e vogais • Distinguir vogais de consoantes, palavras • Perceber que a sílaba é uma unidade sonora onde há sempre uma vogal e que pode conter uma ou mais letras. • Conhecer as variedades de combinações de letras utilizadas para escrever. • Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas. <p>Segmentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar espaço para separar palavras, sem aglutiná-las ou separa-las de forma indevida. <p>Sentido e posicionamento na página.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alinhar a escrita na página, seguindo pautas e margens. • Utilizar espaços ou traços para separar títulos, conjuntos da escrita de exercícios, tópicos etc.
Leitura e Escrita
<p>Listas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma lista. • Produzir listas em forma de coluna ou separando os itens com vírgulas ou hífen. • Escrever diferentes tipos de listas. Formulários • Observar modelos de formulários comuns e compreender sua diagramação e seu vocabulário. • Ler e preencher formulários simples. <p>Versos</p>

- Observar a configuração desses textos, reconhecer e nomear seus elementos: título, verso, estrofe e letras de poemas.
- Observar os recursos sonoros desses textos, repetições sonoras, música rimas.
- Ler e analisar oralmente esses textos, atentando para a linguagem figurada, observando que esta linguagem pode sugerir interpretações diversas.
- Ler e escrever bilhetes, atentando para as informações que e cartas deve conter.
- Identificar os elementos que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida.
- Preencher corretamente envelopes para postagem segundo as normas dos correios.
- Escrever cartas pessoais.

Jornal

- Saber qual a função dos jornais, como são organizados, de que temas tratam.
- Identificar elementos gráficos e visuais que compõem o jornal.
- Identificar e ler manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias.
- Ler legendas de fotografias, utilizar fotografias e ilustrações como indicadores do conteúdo das notícias.
- Reproduzir oralmente o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo professor, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e consequências.
- Escrever manchetes para notícias lidas pelo professor.
- Consultar anúncios classificados.

Matemática / Conteúdos & objetivos**Números e Operações Numéricas****Números**

- Identificar códigos numéricos frequentes no cotidiano sistema de numeração
- Estimar quantidades e verificar por meio de contagem.
- Utilizar diferentes estratégias de contagem: de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, de cem em cem.
- Ler e escrever números até unidades de milhar
- Identificar o zero como ausência de quantidade e reconhecer sua representação.
- Compreender o valor relativo dos algarismos de acordo com sua posição na escrita numérica, empregando os conceitos de unidade, dezena, centena, milhar.

Adição

- Identificar, por meio de situações-problema, a adição com as ações de juntar e acrescentar.
- Construir, representar e memorizar os fatos fundamentais da adição (somas entre dois números naturais menores que 10).
- Calcular mentalmente a soma de dois números sendo um deles dezena ou centena exata.
- Identificar diferentes possibilidades de se obter uma soma envolvendo três ou mais parcelas.
- Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental de acordo com os números envolvidos.
- Identificar os sinais + e = na representação das operações.

Subtração • Identificar, por meio de situações-problema, a subtração com as ações de separar, comparar e completar.

- Construir, representar e memorizar os fatos fundamentais da subtração (diferença entre dois números menores que 10).
- Calcular mentalmente a diferença entre dois números (menores que 100), sendo um deles dezena ou centena exata.
- Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental de acordo com os números envolvidos.
- Identificar os sinais - e = na representação das operações.

Estimativa

- Avaliar se um resultado é razoável explorando estratégias de autocorreção como arredondamento, aproximação, compensação.
- Analisar e comparar diferentes estratégias de cálculo, individualmente e em grupo.
- Desenvolver procedimentos individuais e grupais de conferência do resultado e autocorreção.

Medidas

<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, construir e utilizar o calendário como referência para medir o tempo. • Resolver problemas envolvendo relações entre dias, semanas, meses e anos. • Resolver situações-problema envolvendo idades, datas e prazos. • Utilizar agenda para planejar atividades no tempo. • Compreender termos como quinzena, bimestre, semestre, década e século.
<p>Estudos da Sociedade e da Natureza / Conteúdos e Objetivos</p>
<p>A identidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar a história pessoal por meio de relatos orais e do educando escritos, desenhos ou dramatizações, valorizando positivamente sua experiência de vida. • Reconhecer a si próprio e seus pares enquanto portadores e produtores de cultura, dotados de capacidade de ampliar seu universo de conhecimentos, valores e meios de expressão. • Estabelecer uma relação empática e solidária com os colegas, respeitando as diferenças socioculturais, de gênero, geração e etnia presentes no grupo. • Conhecer os vários documentos de identificação pessoal e suas utilidades (certidão de nascimento, RG, título de eleitor etc.). • Conhecer o calendário escolar, situando cronologicamente eventos e períodos significativos (dias letivo, férias, festividades, etc.) <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar e descrever de espaços geográficos conhecidos vivência (lugar de origem e de moradia). • Identificar os principais órgãos de administração e serviços (públicos, privados e comunitários) da região, conhecer suas funções, analisando sua qualidade e formulando sugestões para sua melhoria. • Identificar formas de participação individual e coletiva no local de moradia, desenvolvendo atitudes favoráveis à melhoria de suas condições socioambientais. • Identificar e descrever principais festividades e outras tradições culturais da região. <p>Leitura e planos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar nos mapas políticos do Brasil e do estado os mapas dos municípios de origem e de moradia atual. • Desenhar croquis de espaços geográficos conhecidos (lugar de origem, de moradia e trabalho, entorno da escola etc.), empregando símbolos e legendas. • Interpretar plantas simples. <p>Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar profissões aos diferentes setores da atividade e emprego econômica. • Relacionar as funções desempenhadas pelos profissionais com as qualificações necessárias.

II. Plano de atividades

<p>UNIDADE 1: NOMES (2 semanas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação. • Leitura e escrita do nome dos colegas. • Produção de lista dos alunos da sala. • Montagem de nomes com letras móveis. • Jogos com nomes (bingo, palavras cruzadas, distribuição de crachás). • Jogos de adivinhação (dadas as características dos colegas, descobrir quem é). • Estudo do alfabeto (identificação de vogais e consoantes, das letras do próprio nome etc.). • Fichas de exercícios (completar nomes com as letras que faltam, excluídas as vogais, excluídas as consoantes). • Leitura e análise oral do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade (explorando os nomes).

- Contagem dos alunos da classe e da escola. Resolução de problemas envolvendo noção de quantos mais, quantos menos.

UNIDADE 2: ONDE EU NASCI (2 semanas)

- Leitura e análise oral da letra da música “Lamento sertanejo”, de Gilberto Gil.
- Elaboração de lista relacionando nomes com local de nascimento.
- Jogos com nomes das cidades de nascimento (bingo, caça-palavras, completar com vogais e consoantes).
- Apresentação do mapa do Brasil, localização do estado e município de nascimento, identificação dos estados vizinhos, de quem veio de mais longe etc.).
- Exposições orais sobre o local de nascimento, representação por meio de croquis com legendas.
- Elaboração de texto coletivo sobre migração, sintetizando experiências dos alunos.
- Leitura de poesias e contos (leitura oral do professor e comentários dos alunos).

UNIDADE 3: QUANDO EU NASCI (3 semanas)

- Elaboração de listas relacionando nomes com idades, em ordem crescente e decrescente.
- Observar em documentos pessoais onde estão registrados nome, local e data de nascimento.
- Preenchimento de formulários simples com dados pessoais.
- Análise e construção de calendário (nomes dos meses e dias da semana, relações entre dias, semanas e meses).
- Elaboração de uma agenda da sala, marcando aniversários, feriados escolares, compromissos etc.
- Localização numa linha do tempo dos anos de nascimento dos alunos.
- Resolução de problemas envolvendo datas, idades e prazos (comparando datas de nascimento, saber que é mais velho; quantos anos terei no ano tal; dado um prazo, em que data vence etc.).

UNIDADE 4: ONDE EU MORO (4 semanas)

- Leitura e comentário oral de poemas e letras de música breves sobre lugares (“Fazenda próspera” de Ruth Rocha, “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade).
- Recriação dos poemas com trocas de palavras.
- Elaboração de texto coletivo sobre o bairro, apontando seus problemas.
- Levantamento de órgãos públicos que prestam serviços na região, elaboração de lista com telefone e endereço.
- Localização de alguns desses órgãos num plano de ruas.
- Discussão sobre a qualidade dos serviços disponíveis no bairro.
- Observação da configuração do jornal, pesquisa de notícias sobre problemas urbanos.
- Comentário de notícias lidas pelo professor.
- Leitura e escrita de manchetes.
- Comparação entre as formas de lazer, brincadeiras e festividades do local de nascimento e do local onde vivem hoje.
- Escrita de versos e quadras populares.

UNIDADE 5: MEU TRABALHO, MEU SALÁRIO (3 semanas)

- Elaboração de listas das funções exercidas pelos alunos em seu trabalho.
- Levantamento de profissões por setores (indústria, comércio, serviços, agricultura).
- Jogos com nomes de profissão, palavras cruzadas, caça-palavras, completar palavras com letras, completar frases com palavras, adivinhar a profissão a partir de um conjunto de funções etc.
- Consulta à seção de anúncios classificados de emprego em jornais.
- Comentários sobre a qualificação exigida para os empregos, os salários oferecidos etc.
- Estudo da forma de representação de valores (cifrão, centavos etc.).
- Elaboração e consulta a listas de preços.
- Resolução de problemas envolvendo cálculos com salários e custos de alimentação, transporte, vestuário etc.

UNIDADE 6: POSSO LER E ESCREVER (3 semanas)

- Sistematização da escrita numérica, conceito de unidade, dezena, centena e milhar. Representação de números com agrupamentos, ábaco, quadro de valor de lugar. Escrita de números com o algarismo zero em diversas posições).
- Leitura e escrita de diferentes tipos de bilhetes.
- Leitura de diferentes tipos de cartas.
- Escrita de cartas para parentes ou amigos que moram em outras cidades (com discussão prévia do formato e do conteúdo).
- Correção comentada das cartas em pequenos grupos.
- Preenchimento dos envelopes e postagem.

Materiais necessários

Quadro-negro, giz, caderno pautado, folhas brancas, lápis e caneta, cartaz e fichas individuais com o alfabeto (letra de forma e cursiva, maiúsculas, minúsculas); fichas com letras para montar, fichas para bingo, fotocópia ou mimeógrafo, listas de alunos da escola, mapa do Brasil, plano de ruas do bairro, modelos de formulários, calendários, poemas, letras de música, crônicas, jornais, listas de preços, anúncios de produtos com preços, ábaco, palitos para fazer agrupamentos, cartas e bilhetes, envelopes.

Estratégias de avaliação

No final de cada unidade será feita uma avaliação oral coletiva enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos alunos em leitura e escrita, escrita de números e cálculo será avaliado pela análise de produções individuais e anotações em ficha de acompanhamento.

Na unidade 6, será feita uma avaliação final a partir da escrita individual de bilhetes, verificação da compreensão de leitura de cartas breves, escrita de números e cálculos com dinheiro.

2 .A avaliação e o ajuste do plano didático

Numa sala de aula, costuma acontecer muito mais (em alguns aspectos) ou muito menos (em outros) do que pode ser previsto num plano como esse. Em sua prática, o educador deve estar pronto para responder a necessidades que surgem no decorrer do processo ou para aproveitar oportunidades imprevistas.

É provável que uma sequência de atividades planejadas de antemão tenha que ser entremeada com atividades pontuais que visam responder a uma necessidade específica manifestada pelo grupo. Por exemplo, o professor pode julgar importante, num determinado ponto do desenvolvimento de um plano como esse, sistematizar os diferentes usos do r (r inicial, entre vogais, rr etc.), propondo um conjunto de exercícios, enfocando esse ponto.

Geralmente, essas necessidades específicas não são homogêneas num grupo. Depois de três semanas de iniciado um processo de alfabetização, por exemplo, pode haver dois ou três alunos que ainda não conheçam o valor sonoro das vogais. Neste caso, o professor deveria propor atividades diferenciadas para esses alunos, enquanto os demais realizariam outro tipo de atividades complementares.

Para executar bem um plano, ou seja, fazer os ajustes necessários para que seus objetivos se cumpram, o educador deve ter uma postura avaliativa constante. Ele deve avaliar, ao longo de todo o processo, tanto a dinâmica geral do grupo, que vai lhe dar indicações quanto à necessidade de modificar as linhas gerais do plano, quanto o desempenho de cada um dos alunos, o que pode lhe indicar a necessidade de criar estratégias pontuais ou dirigidas a alunos específicos. Nesta perspectiva, não se avalia apenas o que os alunos sabem ou não fazer: está se avaliando também a proposta pedagógica e a adequação do tipo de ajuda que o professor está oferecendo a seus alunos.

Os objetivos didáticos indicados, nesse projeto, podem orientar o estabelecimento de critérios de avaliação que orientem esse processo de avaliação continuada das aprendizagens realizadas pelos alunos, visando ao ajuste da intervenção pedagógica. Num curso de alfabetização, por exemplo, o critério “sabe ler ou escrever” é insuficiente para indicar os progressos realizados ao longo do processo.

Neste caso, seria aconselhável que o educador contasse com um instrumento de acompanhamento de cada aluno, onde se distinguíssem aprendizagens mais específicas como, por exemplo, “conhece as vogais”, “segmenta as palavras adequadamente”, “conhece a grafia de palavras com dígrafos”, “usa pontos para segmentar as frases”, “conhece aspectos estruturais de uma determinada modalidade de texto” etc.

Cabe, aqui, mencionar mais uma vez a importância de os educandos jovens e adultos participarem da avaliação contínua de suas aprendizagens, de modo a ganhar mais consciência e controle sobre seus conhecimentos, sobre as próprias atividades. Aqui, entretanto, é importante frisar que essa tomada de consciência implica o reconhecimento tanto do que já sabem como do que ainda precisam ou desejam saber.

Por isso, o educador deve cuidar para não enfatizar apenas os erros ou as ignorâncias dos educandos, mas também tornar evidente, para eles, tudo o que já conseguiram aprender.

Para executar bem um plano, ou seja, fazer os ajustes necessários para que seus objetivos se cumpram, o educador deve ter uma postura avaliativa constante. É provável que uma sequência de atividades planejadas de antemão tenha que ser entremeada com atividades pontuais que visam responder a uma necessidade específica manifestada pelo grupo.

Sugestões quanto a critérios de avaliação final

Além de orientar a execução do plano didático, a avaliação continuada das aprendizagens dos alunos mune o professor de bons elementos para que possa proceder a uma avaliação final do processo.

Entretanto, a avaliação final de um determinado ciclo de ensino não deve se basear numa soma exaustiva de todos os objetivos didáticos estabelecidos. Os critérios de avaliação final devem referir-se sempre àquelas aprendizagens essenciais e àquelas que os educandos teriam condições de haver sedimentado no período estabelecido.

Retomando o exemplo de plano didático descrito anteriormente, encontramos, entre os objetivos didáticos, “escrever manchetes para notícias lidas pelo professor”. Enquanto objetivo didático, ele cumpre ali sua função, associado a um objetivo mais amplo de oferecer oportunidades para que o educando experiencie diferentes modalidades de linguagem, para o que ele pode contar com o auxílio do professor.

Não se espera, entretanto, que um alfabetizando, nesse período, possa aprender a escrever autonomamente manchetes jornalísticas, estilisticamente corretas. Mais plausível como critério de avaliação final, considerando o conjunto das atividades desenvolvidas, seria esperar que ele fosse capaz de escrever um bilhete simples ou uma lista de palavras de forma inteligível, ainda que cometendo faltas ortográficas.

Os critérios de avaliação final

devem referir-se sempre a aprendizagens essenciais

Nesse nível de ensino, correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, as aprendizagens essenciais referem-se principalmente aos procedimentos, ao saber fazer. Dentre eles, destacam-se os instrumentos para a realização de novas aprendizagens, aqueles que promovem a autonomia dos jovens e adultos na busca do conhecimento: as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, as operações numéricas básicas, a interpretação de sistemas de referência espaço-temporal usuais. Poderíamos dizer que o principal objetivo desse nível de ensino é que o educando aprenda a aprender.

Entretanto, as pessoas só aprendem a aprender, aprendendo diversas coisas específicas, e é isso que justifica a diversidade de tópicos de conteúdos aqui propostos. Os educadores envolvidos com o planejamento curricular de um programa deverão estar em condições de identificar, dentro de uma diversidade de objetivos propostos, aqueles que são essenciais, procurando explicitar e negociar isso também com os educandos.

O estabelecimento de critérios de avaliação final é uma tarefa especialmente delicada, quando a avaliação deve orientar decisões sobre a promoção de um aluno dentro do sistema de ensino ou a certificação de um determinado grau de escolaridade.

Os educadores genuinamente comprometidos com seu ofício quase sempre sofrem ao ter que tomar decisões dessa natureza. Por um lado, é preciso zelar pela legitimidade da certificação escolar, garantindo que ela corresponda de fato ao alcance dos objetivos educacionais propostos para os níveis de ensino. Por outro lado, muito se tem falado sobre uma pernicioso cultura de reprovação que caracteriza nosso sistema escolar, que desestimula e expulsa grande parte dos alunos, negando-lhes a possibilidade de concluir a escolaridade fundamental.

O estabelecimento de critérios de avaliação final é uma tarefa

especialmente delicada quando a avaliação deve orientar decisões

sobre a promoção de um aluno dentro do sistema de ensino ou

a certificação de um determinado grau de escolaridade

Considerando a relevância desse problema, julgou-se pertinente sugerir critérios de avaliação final desse nível de ensino, servindo de parâmetro para a certificação de equivalência escolar do primeiro segmento do Ensino Fundamental para jovens e adultos que não tenham realizado o percurso da escolarização regular.

Estariam aptos a receber um certificado correspondente à escolaridade de 4ª série e, portanto, aptos a frequentar a 5ª série do primeiro grau, os jovens e adultos que sejam capazes de:

- Compreender um texto lido, manifestando essa compreensão por meio da exposição oral de suas ideias principais, resposta oral ou escrita a perguntas que exijam a identificação de informações que constem do texto. Ele deverá manifestar essa capacidade diante de textos que não requeiram conhecimentos prévios especializados sobre o tema e, preferencialmente, que se refiram a campos temáticos próximos aos blocos de conteúdo desta proposta (por exemplo, uma notícia de jornal, um informe sobre a importância da vacinação ou sobre como evitar o cólera, uma descrição de aspectos geográficos no Nordeste brasileiro, uma carta pessoal, uma crônica).

- Produzir uma mensagem escrita (por exemplo, uma carta ou um relato de experiências pessoais), separando e sequenciando as ideias por meio do uso de pontuação e de nexos gramaticais.

- Ler e escrever números naturais (até a ordem dos milhares).

- Realizar cálculos (adição e subtração de quaisquer números naturais; multiplicação e divisão por números naturais, com até dois algarismos).

- Resolver problemas simples, envolvendo identificação de dados numéricos, operações com números naturais e unidades de medida usuais.

- Identificar informações contidas em tabelas ou esquemas simples (por exemplo, numa tabela de dupla entrada, onde se comparam o preço de produtos em três mercados, identificar onde tal produto está mais barato; num esquema simples, mostrando uma boa forma de organizar instalações numa propriedade rural, identificar a posição de uma edificação em relação à outra etc.).

Sugerimos aqui critérios de avaliação final visando
à certificação e à reinserção no sistema de ensino

Os itens elencados não esgotam, evidentemente, os objetivos finais que podem ser atingidos num programa de educação de adultos. Eles indicam apenas critérios mínimos para avaliar a aptidão de jovens e adultos para prosseguir sua escolaridade até o término do Ensino Fundamental. Esta é a expectativa de grande parte dos educandos que frequentam os programas, e é papel dos educadores incentivá-los e prepará-los para tal. Num programa de alfabetização ou de primeiro segmento do Ensino Fundamental, é possível promover muitas aprendizagens que podem melhorar significativamente as condições de inserção social e profissional dos educandos e, principalmente, promover a confiança na própria capacidade de aprender.

Sabemos, entretanto, que a complexidade do mundo contemporâneo impõe exigências educativas cada vez maiores para os trabalhadores e para os cidadãos. É fundamental, portanto, que o Ensino Fundamental de jovens e adultos considere a importância de que os educandos continuem aprendendo, seja dentro do sistema de ensino formal, seja aproveitando ou lutando por mais oportunidades de se desenvolver como trabalhadores, como cidadãos e como ser humano.

É fundamental, portanto, que o Ensino Fundamental
de jovens e adultos considere a importância
de que os educandos continuem aprendendo!

QUESTÕES DE ESTUDOS

1. Ao longo de sua história, o Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social que gerou grande impacto nos sistemas educacionais. Hoje, milhões de brasileiros ainda não se beneficiam do ingresso e da permanência na escola, ou seja, não têm acesso a um sistema de educação que os acolha. Pensando nisso, elabore um resumo, identificando os momentos mais importantes do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

2. A década de 1940 pode ser considerada um período áureo para a educação dos adultos? Fundamente sua resposta.

3. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Pesquise e explique o método de alfabetização de Paulo Freire e escreva qual a sua importância e as contribuições desse educador para a Educação de Jovens e Adultos.

4. Quais foram os principais programas e suas respectivas características que marcaram a educação popular no Brasil? Responda observando: o que há de comum entre eles; os pontos que diferem; por quem eram sustentados (financiados); porque foram extintos, entre outros aspectos.

5. Apresente as 15 principais ideias do seguinte artigo: BRANCO, Veronica. **A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos**. Educ. rev., Curitiba, n. 29, 2007. Disponível no site:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100011

6. Liste as principais obras de Paulo Freire.

7. Assista ao vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>. Escreva o que mais chamou sua atenção?

8. No filme **O Leitor**, você pode encontrar uma das principais justificativas para o incentivo da educação de jovens e adultos, a saber: a dignidade humana. Analise a trajetória da personagem principal relacionando-a com a importância da EJA

9. A EJA possui algumas funções específicas que foram apresentadas nesta unidade. Cite cada uma, caracterizando-as.

10. Escreva qual é a diferença entre classes de aceleração e turmas da EJA.

11. Por que podemos afirmar que a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica a qualidade de vida de jovens, adultos e idosos?

12. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Reescreva os artigos 1º e 4º e faça um comentário crítico sobre eles.

13. Muitos são os documentos que regem a educação de Jovens e Adultos no Brasil. Escreva quais são os documentos legais que tratam sobre a EJA em nosso país, e explique-os.

14. Escreva sobre a importância da LDB na regulamentação da EJA, citando os artigos que fundamentam sua análise.

15. Argumente sobre a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

16. Pesquise e apresente outros documentos legais que tratem da EJA.

17. Na última década do século XX - 1991/2000, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6 %. Essa queda continua sendo percebida ao longo dos primeiros anos do século XXI, chegando a 11,8% em 2002. Faça uma pesquisa e observe qual é a taxa de analfabetismo no Brasil, no Paraná e em seu município.

18. Analisando a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, qual artigo você achou mais interessante? Explique.

19. Quais as características do aluno da EJA?

20. Por que um professor da EJA deve conhecer os saberes e as habilidades de seus alunos?

21. As profissões ou ocupações dos alunos podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho com conteúdos da EJA. Partindo disto, quais conteúdos do primeiro ciclo do ensino fundamental (cite pelo menos três) podem ser discutidos em sala de aula considerando:

Profissão/Ocupação	Conteúdo	Disciplina
Pedreiro (a)		
Costureiro (a)		
Açougueiro (a)		
Vendedor (a)		
Auxiliar de limpeza		

22. Explique o que é saber sensível e saber cotidiano, fornecendo exemplos.

23. Quais são os principais desafios do professor ao trabalhar com turmas da EJA, considerando o que os alunos já conhecem, entendendo a escola como espaço de socialização e integração social e ambiente de construção de conhecimentos (também científicos)?

24. O que a escola pode fazer para a autoestima dos alunos da EJA?

25. Como deve ser a postura de um professor da EJA?

27. Elenque as principais ideias do capítulo.

28. Apresente a importância da EJA para o desenvolvimento social.

29. O que significa entender a escola como espaço de sociabilidade para os alunos da EJA e quais estratégias o professor pode utilizar para fortalecer as relações no processo de escolarização?

30. O que é fundamental que o professor considere que os alunos da EJA são sujeitos sociais e sujeitos do conhecimento?

31. O material apresenta a experiência vivenciada pelo professor Lucillo para ilustrar como um professor da EJA pode contextualizar o conhecimento, ou seja, partir da realidade, da necessidade ou da experiência do aluno para trabalhar conhecimentos científicos. Pensando nisso, elabore uma atividade que simule tal processo de estudo: partir da realidade do aluno para o conhecimento e a aplicação de um conteúdo científico no seu cotidiano.

32. É preciso que o professor conheça o que os alunos já sabem sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Por que isto é necessário?

33. A escola é fonte de relacionamentos entre alunos. Como o professor pode resolver conflitos vindos destes relacionamentos?

34. Como tratar o erro do aluno da EJA em sala de aula?

35. Apresente 8 tópicos de Ciências que podem ser trabalhados na EJA no primeiro ciclo do ensino fundamental.

36. Apresente 8 tópicos de Geografia que podem ser trabalhados na EJA no primeiro ciclo do ensino fundamental.

37. Faça um planejamento para demonstrar que você entendeu a proposta da Educação de Jovens e Adultos. Desenvolva dentro da estrutura proposta abaixo: “Modelo de José Carlos Libâneo (Pedagogia crítico-social dos conteúdos)”. Escolha o conteúdo e elabore sua aula.

Escola:	Disciplina:	Data:	
Série:	Professor (a):		
Objetivos específicos	Conteúdos	Nº aulas	Desenvolvimento metodológico

Avaliação:			
Referencial teórico:			

38. Quais atividades são importantes para as aulas da EJA? Como deve ser a avaliação nas turmas de EJA?

39. Por que o ensino da EJA não deve ser infantilizado?

40. Liste em tópicos as ideias que você considera mais relevantes nesta unidade.

41. Leia o texto que está em <https://novaescola.org.br/conteudo/8/eja-alfabetizacao-o-que-muda-planejamento-aulas> e pontue as principais ideias nele contidas.

42. Dê exemplo de 3 atividades que podem ser trabalhadas com o tema educação ambiental nas aulas da EJA.

43. Como um professor pode se preparar para trabalhar com alunos na EJA?

44. No módulo você estudou sobre o percurso histórico da EJA, além de compreender suas funções e metodologias. Teve a oportunidade de conhecer algumas ideias para que a EJA possua mais qualidade. Neste sentido, após concluir seus estudos, escreva um texto argumentativo sobre como deveria ser tratada esta modalidade de ensino, quais mudanças/sugestões você proporia, quais críticas teceria ao modelo vigente, entre outros aspectos que gostaria de ressaltar.

REFERÊNCIAS

BRASIL – Ensino fundamental proposta curricular para o 1º segmento/ Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro – São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001, páginas 209 à 229.

BRASIL – **Trabalhando com a educação de jovens e adultos/ alunos e alunas da EJA.** MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), Brasília 2006 – páginas 03 à 18.

BRASIL – **Trabalhando com a educação de jovens e adultos/ alunos e alunas da EJA.** MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), Brasília 2006 – páginas 23 à 36.

BRASIL, Cristiane Costa. **HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DE 1960 ATÉ OS DIAS DE HOJE.** Universidade Católica de Brasília, 2000. Páginas 01 à 08. Acessado em 01/2009 em www.matematica.ucb.br/sites/000/68/00000003.pdf

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos:** relato de uma experiência construtivista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 101 p.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. 136 p. (Guia da escola cidadã; v. 5).

GENTIL, Viviane K. **EJA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.** Unicruz – Universidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2003. Páginas 01 à 11. Acessado em 01/2009 em www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos** - (EJA). São Paulo: Cortez, 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002. 144 p

ROCHA, Raquel da Silva; SOUZA, Solange Gois de. **Práticas de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos.** Petrópolis: Vozes, 2010.