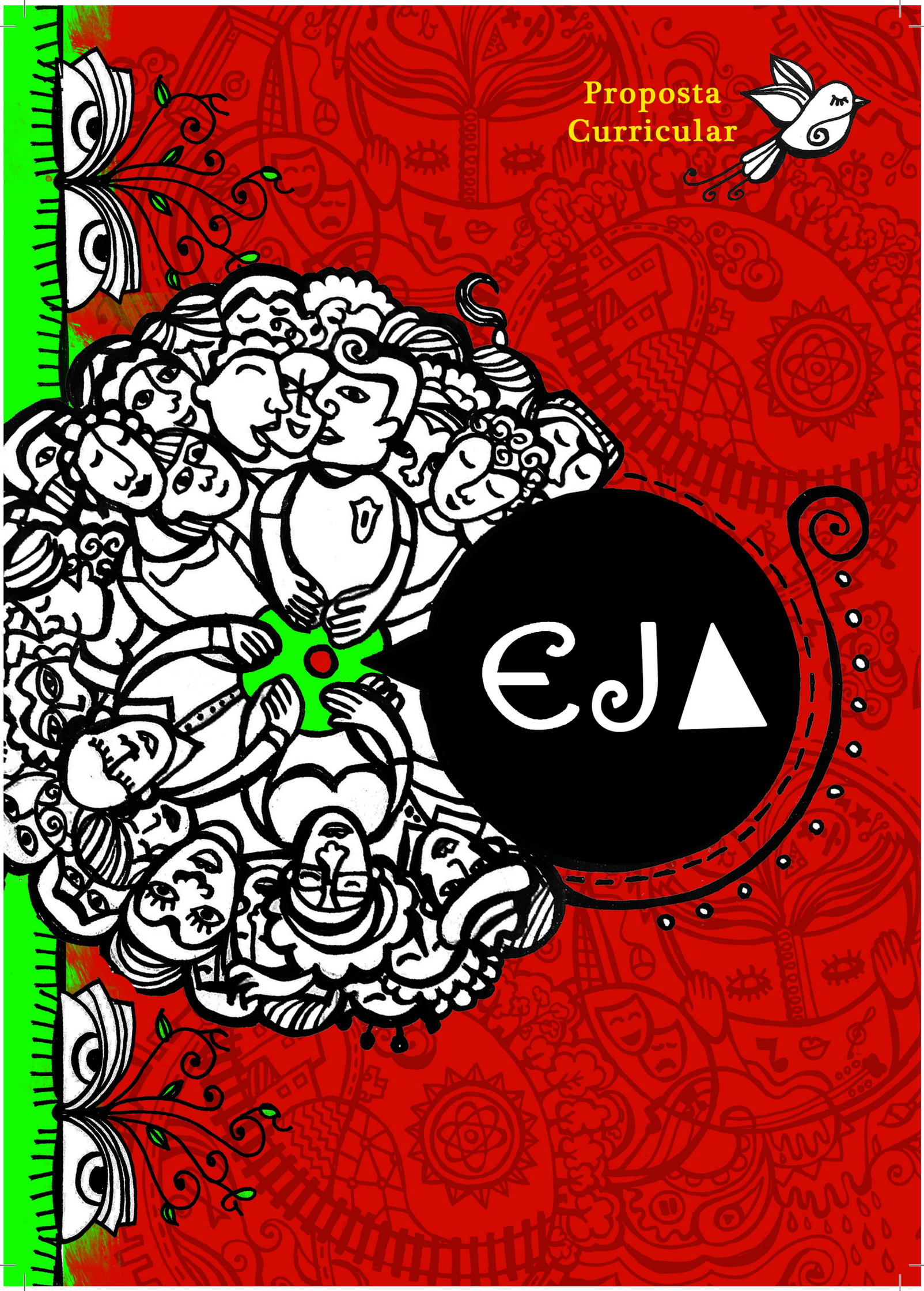
Proposta Curricular



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJAMAR

DIRETORIA
DE EDUCAÇÃO
DE CAJAMAR

Proposta Curricular

EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aprender&Aprender
Cajamar - SP
junho 2012

VERSÃO PRELIMINAR

Prefeitura do Município de Cajamar

Daniel Fonseca
Prefeito Municipal

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Departamento Administrativo

Cláudia Serrano
José Carlos Teles dos Santos
Departamento Pedagógico

Marcia Cristina de Oliveira
Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Organização da Publicação

Ana Lúcia Del Vigna Missé
Andréa Duarte
Andréa Rodrigues Dalcin
Ivoneide Maria de Araújo Alves
Maria Claudinez da Silva Strublic
Maristela de Souza Giusti
Rute Marcela Pereira da Silva
Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguin Campos
Vivian Sotello de Siqueira
Supervisão de Ensino

Andréa Ribas Bortoletto
Edna Maria de Souza
Elen Aparecida de Mesquita Xavier
Glaucia Rodrigues Inácio Peclat
Lenenira Maria dos Santos
Lilian Rolin Correa
Márcia Regina Ferreira
Maria de Lourdes de Moura Santos
Renata Fernandes Gomes Olaia
Vanessa Sotelo da Silva
Oficina Pedagógica

Juliana Gnewuch da Silva Vieira
Maria Eloiza Godinho Machado
Maria Marta Ferreira
Psicopedagogas

Luiz Ricardo da Silva
Rodrigo Fogaça Shimizu
Assessoria de Comunicação e Fotografia

Assessores Externos

Marcelo Papaterra
Sonia Carbonell
Arte

Elizabeth Barolli
Ciências

Isabel Porto Filgueiras
Educação Física

Ana Lúcia Graciani
Marcia Cristina de Oliveira
Educação de Jovens e Adultos

Gilberto Costa Pamplona
Geografia

Roberto Catelli Junior
História

Airton Pretini Junior
Fernanda Coelho Liberali
Rosemary Schettini
Língua Inglesa

Alfredina Nery
Língua Portuguesa

Silvia Longato
Matemática

Luciana Cury
Maria Ester Lopes Moreira
Educação Inclusiva

Suely Amaral
Gestão

Neide Noffs
Psicopedagogia

Disponível no portal da educação:

http://cajamar.nucleoead.net/moodle
http://www.cajamar.sp.gov.br

Aprender & Aprender – Assessoria e Consultoria Educacional

Marcia Cristina de Oliveira
Coordenação

Adriana Gonçalves de Almeida
Adriana Silva
Ana Lucia Graciani
Kézia Cortez
Equipe Pedagógica

M. das Mercês F. Sampaio
Assessoria Pedagógica e Revisão

Paula Santos
Projeto Gráfico e Diagramação

Stella Regina Azevedo Alves dos Anjos
Revisão

Diretoria de Educação de Cajamar
Educação de jovens e adultos / Diretoria de Educação de Cajamar; ilustração de Paula Santos. – Cajamar: Aprender & Aprender Assessoria e Consultoria Educacional Ltda., 2012.
172 p.; il. – (Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação do Município de Cajamar; vol. 5)

ISBN 978-85-65842-00-6 (Coleção Completa: 6 volumes)
ISBN 978-85-65842-05-1 (Volume 5)

1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. I. Título II. Série. III. Santos, Paula (il.).

CDD: 370.12
D635d

Escolas da Rede Municipal de Educação

EMEB Aline Cristina Santos de Paula
EMEB Antonio Pinto de Campos
EMEB Arnaldo Correia da Silveira
EMEB Bairro do Gato Preto
EMEB Demétrio Rodrigues Pontes
EMEB Dirce Eufrásio Brasil
EMEB Emellyne de Azevedo Aguiar
EMEB Emerson Cruz Machado
EMEB Ester Catarine Lozano
EMEB Eva Rosa de Oliveira Santos
EMEB Jailson Silveira Leite
EMEB Jardim São Luiz
EMEB Josué Moreira Sena
EMEB Marcus Vinicius da Silva Batista
EMEB Maria Gonçalves de Freitas Gonçalves
EMEB Parque Paraíso
EMEB Profª Elaine Margarete Meneguim Silva
EMEB Profª Franceli de Fátima Missé Nascimento
EMEB Profª Lucy Aparecida Bertoncini
EMEB Profª Maria de Lourdes Mattar
EMEB Profª Veneranda de Freitas Pinto
EMEB Profª Vera Almeida Santos
EMEB Profª Rosa Helena Motta Marcondes Sousa
EMEB Profª Maria Elce Martins Bertelle
EMEB Profº Antonio Carlos de Carvalho
EMEB Profº Marcelo Antonio Ricomini Pascoal
EMEB Profº Odir Garcia Araújo
EMEB República do Panamá
EMEB São Benedito
EMEB Thays Almeida Alves
EMEB Vinícius Couto da Silva

AGRADECIMENTOS

À toda comunidade escolar incluindo professores, gestores, pais, educandos, funcionários e representantes da comunidade assim como à toda equipe técnica da Diretoria de Educação e assessores externos que participaram com seus saberes e experiências para a construção desta proposta curricular.

CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO

Exercendo a Democracia na Educação de Cajamar

É com orgulho que entregamos o resultado do processo de reorientação curricular da rede de escolas municipais de Cajamar, iniciado no segundo semestre de 2010. De forma democrática, com ampla consulta às escolas e a toda comunidade escolar, a Prefeitura de Cajamar, por meio da Diretoria de Educação, entrega os cadernos curriculares que abordam os princípios, concepções e saberes que orientarão as práticas de sala de aula e da escola como um todo nos diferentes níveis e modalidades oferecidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das Diretrizes e dos Relatos da Prática.

A participação e o caráter democrático foram os destaques desse processo que contou com o envolvimento direto de professores, diretores escolares, assistentes de direção, assessores pedagógicos, supervisores, assistentes pedagógicas, psicopedagogas, funcionários de apoio e assessores externos, além dos educandos e da comunidade escolar indiretamente envolvida nas discussões que deram origem a este material.

Os cadernos finalizados foram concebidos para subsidiar a prática e a reflexão dos profissionais da educação que atuam diariamente na formação de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal. Eles manifestam a identidade do professor que trabalha nas escolas de Cajamar e fazem parte do processo de valorização desse profissional, dos seus saberes e habilidades.

Utilizem esta proposta curricular para ampliar as aprendizagens dos estudantes que passam diariamente pelas escolas da cidade. Concretizem as ideias e concepções aqui apresentadas, no dia a dia da sala de aula, para, juntos, construirmos uma educação de mais qualidade, que valorize os saberes dos educandos e que dialogue sempre que possível com a comunidade.

Com a entrega deste material, e mais do que isso, com a participação de todos os que se envolveram para sistematizar os conhecimentos aqui apresentados, estamos dando mais um passo na consolidação de uma educação de melhor qualidade para nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ainda são poucos os municípios do porte de Cajamar que se lançaram ao desafio de construir sua própria proposta curricular e conseguiram sistematizar as diversas práticas vivenciadas pelos profissionais da Educação. Esperamos que esse material sirva de referência para outros municípios, buscando cada vez mais consolidar a nossa identidade enquanto rede municipal. Parabenizo cada um de vocês por esta publicação!

Daniel Fonseca
Prefeito de Cajamar

IDENTIDADE E CURRÍCULO

Autores do Nosso Próprio Currículo

Explicitar nossos princípios e concepções pedagógicas de forma sistematizada, não como uma cartilha com sequências didáticas prontas para serem reproduzidas, mas como uma referência pedagógica de nossa identidade enquanto educadores é o espírito deste material entregue para a rede de escolas municipais.

Os cadernos finalizados, Diretrizes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Relatos da Prática, são fruto de um trabalho articulado entre a nossa política de formação continuada, da gestão democrática que norteia nossas práticas e da busca constante pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

Não por acaso, boa parte dos encontros realizados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no decorrer de 2010 e 2011 estiveram voltados para a discussão e registro das contribuições de todos os professores da rede municipal sobre o processo de reorientação curricular. Os materiais finalizados buscam dar voz a todos os profissionais que participaram direta e indiretamente desse importante momento de sistematização dos nossos saberes.

Acreditamos que os conteúdos de cada um dos cadernos podem orientar as escolhas e as práticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula. Com base neste material, a rede deve dar continuidade a sua trajetória de conquistas e aprimoramento, buscando ampliar a sua autonomia e a sua capacidade de produzir seu próprio conhecimento.

A palavra está lançada, confiamos agora na atuação de cada educador para que os princípios e concepções aqui apresentados se manifestem de forma a contribuir para que escola e comunidade se percebam sujeitos transformadores de sua própria realidade e possam contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação

No Brasil, país que ainda se ressente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando.*

(...) De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. Mas esta liberdade só se efetiva quando se elimina uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber.

(PARECER CNE/CEB 11/2000)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

INTRODUÇÃO 15

1- O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: 17

1.1- História de conquista de direitos 18

1.2- Fundamentos teórico-metodológicos 28

1.3- Concepção de alfabetização e letramento 37

2- A EJA EM CAJAMAR 45

2.1- O educando 48

2.2- O professor 69

2.3- Conquistas e desafios 78

3- O CURRÍCULO NA EJA 85

3.1- Os eixos curriculares 91

3.2- O trabalho com projetos 95

3.3- Avaliação 100

3.4- Organização do trabalho pedagógico 104

4- APRENDIZAGENS NA EJA DE CAJAMAR 107

4.1- As áreas do conhecimento 108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 161

APRESENTAÇÃO

Este material é resultado das muitas vivências pedagógicas experimentadas junto aos educadores, supervisores, gestores, assistentes pedagógicos, educandos, comunidades da Rede Municipal de Educação de Cajamar.

Desde 2010 a Diretoria de Educação vem propiciando momentos de debates e reflexões, formações continuadas e trabalhos conjuntos, na perspectiva de ampliar os saberes dos profissionais da educação, consolidando assim conquistas construídas na troca de conhecimentos do coletivo escolar. Neste sentido, todo trabalho pedagógico, realizado na esfera do cotidiano da escola, foi sendo problematizado, refletido e sistematizado, com o intuito de propor um currículo crítico (entendido como sendo aquele capaz de se enraizar nos contextos dos educandos, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação dos saberes por meio da articulação do conhecimento escolar aos demais conhecimentos existentes nas diferentes esferas da vida), que esteja a serviço das aprendizagens e da autonomia dos sujeitos vinculados não somente à rede de escolas, mas, sobretudo, vinculados à realidade do município e à vida desses homens e mulheres.

O presente Caderno é fruto desse esforço coletivo e teve como ponto de partida a certeza de que o educando é o cerne desse processo, e que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela proposição de um currículo legítimo, contextualizado, significativo e voltado a aprendizagem das pessoas. Podemos dizer que o movimento de Reorientação Curricular chega a mais uma síntese do conhecimento produzido e sistematizado ao longo desse período, síntese esta que não está completamente definida nem é estanque, mas que delimita hoje um processo de reflexão maior, aberto a continuidades.

O material produzido tem como referencial filosófico

as contribuições da Educação Popular, do legado do educador Paulo Freire e de autores contemporâneos que comungam da compreensão de que a educação é potencialmente transformadora e humanizadora. Também são discutidos os atuais marcos legais e teóricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Pretende contribuir para a consolidação de uma cultura que afirma ser a Educação um Direito Humano, considerando as implicações dessa concepção para o trabalho desenvolvido pelos educadores que atuam na EJA. Nesse sentido, o Caderno também aponta caminhos possíveis para o diálogo, necessário entre a teoria e a prática, de modo a garantir a centralidade dos educandos nos processos de alfabetização e escolarização.

Apresenta, também, as diretrizes da educação, o contexto educacional de Cajamar, seus principais autores e envolvidos, as conquistas e desafios da EJA, os eixos curriculares, definidos como prioridade para o trabalho educativo com os jovens e os adultos na rede municipal.

Desejamos a todos os leitores um bom estudo!

INTRODUÇÃO

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

(UNESCO, V CONFINTEA,1997, p.19)

Ao pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos somos levados a refletir sobre um processo e práticas que foram se constituindo nas vivências, na socialização dos saberes, nos cotidianos de homens e mulheres analfabetos. Nos pequenos grupos de alfabetização, constituídos nas salas das casas, nas associações e igrejas, em galpões, em espaços mais ou menos adequados, a EJA escreveu sua história.

Dessas inúmeras experiências práticas, vividas muito próximas à educação popular, a educação de adultos se alimentou de criticidade e se impregnou de politicidade, vivenciados nos diálogos dos círculos de cultura, construindo novas possibilidades de ensinar e aprender. Em momentos mais ditatoriais de nossa história, esteve refém de técnicas de silenciamentos, mecanização e memorização; entretanto, a educação de adultos sobreviveu a todos esses momentos históricos e hoje se constitui no sistema como uma modalidade de ensino com objetivos muito definidos e claros.

Inserida nos espaços escolares, respaldada por marcos legais, luta por construir sua identidade própria, a fim de conseguir responder a uma época de grandes mudanças.

A EJA já encontrou sua base nos novos caminhos que procurava, como a aprendizagem e o educando na centralidade do processo; a aprendizagem ao longo da vida; o aprender a aprender. No entanto, ainda precisa encontrar um caminhar coerente com a realidade escolar, na qual está inserida, com a realidade dos educandos de Cajamar.

Esse trabalho se propõe a refletir sobre essas questões, a debater esse cenário que hora se apresenta, a fim de construirmos articulações e estratégias que viabilizem uma educação de qualidade, na qual os sujeitos envolvidos possam ser críticos, solidários, autônomos, capazes de incidir de maneira diferenciada em sua comunidade e nos destinos do nosso país.

CAPÍTULO 1

1. O caminho se faz ao caminhar:

> Ninguém educa ninguém.
> Ninguém educa a si mesmo.
> Os homens se educam em comunhão,
> mediatizados pelo mundo.
>
> **(FREIRE, 2005, p.78)**

As palavras de Paulo Freire nos conduzem a um vasto caminho de questionamentos, reflexões e construções de ideias e concepções em uma perspectiva coletiva que reconhece e agrega as especificidades dos atores envolvidos nos mais diversos processos de ensino e aprendizagem – seja no ensino regular, nas relações familiares e sociais ou na educação popular. O ato de ensinar e o ato de aprender são ações complementares intimamente ligadas e fundamentais para o processo de construção do conhecimento.

Considerando a escola um espaço de acesso, articulação e produção de conhecimento é imprescindível que esta seja capaz de rever a própria concepção de educação, ensino e aprendizagem, frente aos desafios que a atualidade nos apresenta, como por exemplo, a compreensão da educação enquanto um Direito Humano a ser usufruído ao longo da vida.

Este documento é uma proposta de reflexão sobre essas questões, discutindo problemas, conquistas e concepções, visando que sua compreensão sugira caminhos fecundos para a construção do currículo para as classes de EJA em Cajamar. Inicialmente lembramos que nos últimos 50 anos, no Brasil e no mundo, desenvolveu-se um olhar diferenciado para a educação, para as situações de analfabetismo e baixa escolarização, presentes em todas as faixas etárias e nas classes mais baixas das sociedades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, anunciou a educação como um direito inalienável, um direito de todos e para todos. Nas décadas seguintes os debates educacionais culminaram na produção de diversos documentos, como as declarações, leis, diretrizes nacionais e internacionais, apontando, dentre os objetivos, a garantia do direito de acesso e permanência ao processo de escolarização e, consequentemente, a erradicação do analfabetismo. Podemos afirmar que garantimos aspectos legais interessantes, inovadores, que permitiram diversos avanços, porém não conseguimos sanar ou minimizar significativamente o analfabetismo no Brasil.

Considerando esse legado histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), convidamos vocês para refletirmos juntos sobre esse tema:

Qual a relevância sócio-histórica dos Marcos Legais para a EJA em Cajamar? Quais diretrizes internacionais e nacionais são efetivamente implementadas na rede de ensino? Como tais orientações incidem no cotidiano das salas de aula?

Ao refletirmos sobre essas questões é importante que façamos uma leitura cuidadosa sobre algumas ideias que alicerçam a EJA, só assim conseguiremos compreender os movimentos construídos pela Educação de Adultos, suas conquistas, as experiências vividas, seus retrocessos, a fim de traçarmos um caminho pautado em ações que já foram desenvolvidas, nas reflexões realizadas pelos coletivos educativos, criando uma nova ação, agora mais fiel aos princípios e diretrizes de Cajamar.

1.1 - História de conquista de direitos

Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na Escola ou retornam a ela fora do tempo regular: que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos.

(MEC, 2006)

Vocês já ouviram dizer que há pessoas que passaram pela vida sem jamais ler as leis que regem seu país? Imaginem vocês que há profissionais que nunca leram as leis que embasam a sua carreira profissional, não sabem os seus direitos, nem tampouco as diretrizes que orientam seu trabalho. Com certeza são estas pessoas que têm seus direitos negados e infringidos, pois, se não sabem quais são seus direitos como podem lutar por eles? Como podem criticar ou propor mudanças? Como podem saber o que seguir?

A história nos revela que as lutas e conquistas sociais culminaram na elaboração e criação de marcos jurídicos orientados por ideologias, ideias e desejos de construirmos uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil desde a década de 1980, quando se inicia o processo de redemocratização do país, ocorreram mudanças significativas em todos os setores da sociedade. Obviamente essas mudanças impactaram a Educação Brasileira e consequentemente a Educação de Jovens e Adultos.

Para ampliar nossa compreensão sobre a legislação e as diretrizes existentes no campo da EJA, construímos uma linha do tempo, que se inicia em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, buscando explicitar como estes marcos legais foram construídos, como se dá a efetivação dessas leis no nosso cotidiano escolar, que têm como premissa fundamental garantir os direitos humanos, e quais as repercussões que estas leis causaram e causam na educação brasileira, principalmente no que tange a Educação de Jovens e Adultos.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 (CF/88)

Podemos afirmar que a Constituição Federal fundamenta a vida política do povo brasileiro e representa "um divisor de águas" na história jurídica do Brasil. Nessa Constituição, a educação foi compreendida como um direito social inalienável, prevendo e partilhando as responsabilidades entre os entes federados, assim como estabelecendo a vinculação constitucional de recursos para a educação.

A CF/88 inicia seu texto da seguinte maneira:

> **Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias...**
>
> **(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, PREÂMBULO)**

O preâmbulo traz a clara intenção de garantir a todos os brasileiros a efetivação de seus direitos, proporcionando assim justiça, vida digna, possibilidades, responsabilizando os setores públicos que devem se organizar a fim de fazerem cumprir a lei.

Partindo do pressuposto que somos sujeitos sócio-históricos, capazes de compreender e modificar a realidade, é importante refletir sobre o que significa para a história constitucional brasileira olhar para a Educação sob o enfoque dos

Direitos Sociais, iniciando assim, a grande mudança de paradigma em relação à educação – uma vez que a Educação passa a ser compreendida/aceita como um Direito Humano.

É muito importante compreendermos **que ter garantido os Direitos Sociais na Constituição não significa, a priori, que estes sejam vivenciados na prática. Faz-se necessário empreender diversas mobilizações da sociedade para a implementação desses direitos.**

Se estudarmos os artigos 205/206/208 da Constituição Brasileira perceberemos que estes se complementam, no sentido de abranger todas as possibilidades e condições para sua efetivação, sem deixar margem para que futuros entendimentos ou subterfúgios possam ser usados, no sentido da não garantia do direito à Educação. Vejam o que eles afirmam:

> **Artigo 205** - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> **O artigo 206** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais.

Chamamos a atenção sobre o artigo 208, uma vez que é nele que a Constituição garante a existência da Educação de Jovens e Adultos - formulado nos seguintes termos:

> **O artigo 208** – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> ...
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A primeira inovação, que impactará diretamente a Educação de Jovens e Adultos, aparece no inciso 1º, ao precisar que é dever do Estado garantir o ensino também para aqueles "que não tiveram acesso na idade própria". Este texto aperfeiçoa os de 1967/69, que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos estudos apenas dos educandos de 07 aos 14 anos. Este artigo também expressa

uma grande inovação: A formulação da gratuidade do ensino – assegurada em todos os níveis na rede pública, ampliada para o ensino médio, que foi tratada nas Constituições anteriores como exceção.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB 9.394/96

Quanto mais conhecemos as leis e seus contextos históricos, mais nos apropriamos da história, das conquistas e lutas e seus desdobramentos. Dessa maneira podemos exercitar uma leitura mais crítica sobre os acontecimentos, sobre as leis e sobre a educação.

A Lei de Diretrizes e Base n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 é a primeira lei educacional a explicitar um conceito de educação e apontar a garantia de inclusão social. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4.024/61). Entendemos que a criação de uma lei está sempre entrelaçada ao momento histórico que uma determinada sociedade viveu e vive. As leis instituídas no Brasil, de uma maneira geral, são criadas para atender e garantir as ideologias de dominação das elites. Consequentemente, o mesmo aconteceu com as leis referentes à Educação e, na elaboração da 1ª LDB não foi diferente. Nessa época houve um grande debate no Congresso Nacional, onde dois grupos, com orientações de filosofia partidária distintas, disputavam o destino da educação no Brasil. Dentro do Congresso Nacional, responsável pela elaboração do texto legal, duas correntes principais polarizavam o debate, nitidamente baseado no conflito entre escola pública e escola privada no país, ou na defesa do caráter leigo *versus* o caráter confessional da educação escolar.

A esquerda política, ligada ao ensino público, defendia que a finalidade da educação era preparar o indivíduo para o bem da sociedade e que só o Estado deveria decidir sobre a educação. Os liberais conservadores eram de centro/direita e defendiam os direitos naturais e que não caberia ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A questão da liberdade de ensino trazia em sua discussão a presença dos interesses da iniciativa privada, assim como a discussão dos recursos para a educação, que evidenciava esses interesses na disputa pelos recursos públicos. A disputa entre essas duas correntes perdurou por um período de quase 20 anos, e as ideias dos liberais acabaram representando a maior parte do texto aprovado pelo Congresso.

A LDB do ano de 1961 trouxe como principais mudanças a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho

Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, propondo a regulamentação sobre a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como a iniciativa privada através de subvenções financeiras. Também previa a cooperação entre União, Estados e Municípios, num esquema de nítido controle do sistema educacional brasileiro. Manteve, assim, a estrutura do ensino já em vigor, mas flexibilizou o rigor das normas anteriores.

A demora para aprovação da LDB/61 trouxe-lhe uma conotação de desatualização e, logo após sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram. Entretanto, poucos anos depois, em 1964, iniciou-se o período de ditadura e o cenário político de domínio militar. Após o golpe Militar a LDB precisou ser refeita, para contemplar as prioridades desse novo contexto. Para ajustar a organização do ensino ao novo quadro, houve duas reformas – a do ensino superior reformulado pela Lei 5.540/68 e a do ensino primário e médio, chamados de ensino de primeiro e segundo graus, reformulados pela Lei 5.692/71. Não se produziu, portanto, uma nova LDB, mantendo-se as diretrizes gerais em vigor na LDB 4.024/61.

A supremacia do valor do planejamento, que se verificou na implementação da 5.692/71, foi um traço marcante do seu caráter tecnicista. No que se refere ao ensino de segundo grau, essa lei foi acentuadamente direcionada ao preparo técnico dos alunos, para atender as necessidades do regime, baseado na ideologia nacional-desenvolvimentista. As duas leis citadas permaneceram em vigor até 1996, quando da aprovação da nova LDB, e foram marcadas por muitas estratégias de contenção dos movimentos, que surgiam dentro das escolas/sistema, contra a ditadura militar.

A elaboração da LDB 9.394 /96 teve um início diferente da tradição de leis criadas para a educação no país. Com o fim do Regime Militar e o modelo econômico já em processo de transformação, e com a promulgação da Constituição de 1988, ficou evidente a necessidade de se discutir os rumos da educação no país. Houve desta vez um grande debate na sociedade. Criou-se, na época, um projeto de caráter progressista e democrático e de concepção socialista, gerado através de muitas discussões e amplos debates na sociedade civil, por entidades, autoridades no assunto e associações da área educacional do país inteiro, como a ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação; *ANDE* – Revista Brasileira de Educação; CEDES- Centro de Estudos de Direito Econômico e Social. Foram propostas audiências públicas e encontros de educação, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e as reuniões da ANPED.

O projeto buscou subsidiar a definição de novos caminhos para a educação, de maneira ampliada, regulamentando a educação escolar desde a pré-escola até

as exigências quanto as despesas com a manutenção do ensino. Um outro projeto, entretanto, conseguiu espaço e deu entrada no senado em 1992, sem discussões mais amplas, à luz de uma concepção de democracia representativa - não seria necessário mobilizar os diferentes atores, mas a decisão seria democrática, porque tomada pelos representantes, escolhidos por voto. Esse projeto, de autoria do senador Darcy Ribeiro, depois de muitas idas e vindas, discussões e reformulações, foi aprovado pelo Senado, constituindo a LBD 9.394/96. A intenção do projeto original não se concretizou, restringindo-se a discussão e normatização de muitos pontos relativos à educação política, moral, social, etc.. Contudo, a nova LDB disciplinou a educação escolar e apresentou avanços significativos, que importa destacar.

Já no primeiro artigo da LDB 9.394/96 se assume a concepção de educação num sentido abrangente, que engloba, além do processo de escolarização, a formação que ocorre na família, na escola, no trabalho e na convivência em geral. No artigo 2º, afirma-se:

> **Artigo 2º. A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Ou seja, em consonância com o artigo 205 da Constituição/88, podemos perceber que a educação se anuncia com a finalidade de garantir que os educandos possam se desenvolver intelectual e socialmente, tendo clareza do seu papel enquanto cidadão, bem como prepará-los para o mundo do trabalho.

O artigo 3º anuncia:

> **Artigo 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**
> **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
> **II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
> **III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;**
> **IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
> **V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**
> **VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**
> **VII - valorização do profissional da educação escolar;**
> **VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
> **IX - garantia de padrão de qualidade;**
> **X - valorização da experiência extraescolar;**
> **XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**

Examinando tais princípios, entende-se que o desenvolvimento do educando deve se apoiar no ensino assentado em bases democráticas, garantindo a qualidade e valorizando a experiência que os educandos trazem, adquirida fora da escola. São princípios que iluminam, inclusive, a construção dos currículos escolares e os objetivos do trabalho educativo das escolas.

Em seu artigo 21, a LDB indica que a educação brasileira está organizada da seguinte maneira: apresenta 2 etapas - a Educação Básica e Ensino Superior. Entende-se ainda que a Educação Básica é formada por 3 níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao mesmo tempo ficam instituídas as modalidades da educação, a saber: Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e Educação Tecnológica e Profissional.

No que tange a EJA, a LDB vem reafirmar o direito à educação para a população jovem e adulta, considerando-a uma modalidade de ensino diferenciada, especialmente nos artigos 4º e 37º. Vejamos:

> **Art. 4º, inciso VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;**
> **Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.**
>
> > **§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...]**
> > **§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.**

Outro ponto importante na LDB 9.394/96 foi a forma de distribuição de responsabilidades entre Municípios, Estados e União e a destinação de recursos. A lei explicita os recursos públicos destinados à educação, sua arrecadação e distribuição. Ficou sob responsabilidade dos municípios assegurar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Atualmente, no Brasil, há municípios que já fazem a cobertura total no ensino fundamental, outros estão na transição de forma que a gestão municipal atende do 1º ao 5º ano (conhecido como Fundamental I) e a Rede Estadual atende aos anos finais, do 6º ao 9º ano (Fundamental II). Já os Estados têm como responsabilidade assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade, o ensino médio.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EJA (PARECER CNE/CEB/11/2000)

Com o objetivo de normatizar e orientar os planejamentos curriculares das escolas e sistemas de ensino municipais e estaduais, este documento, além de reconhecer a EJA como modalidade de ensino, apresenta em pormenores suas especificidades e particularidades.

> **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.[1]**
>
> **(CNE/CEB, 2000, P.01)**

Existem também outros documentos como a Proposta Curricular da EJA (Fundamental 1 e 2) e as Diretrizes por extensão do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Estes documentos têm por objetivo embasar os trabalhos realizados com os adultos. São textos coesos em seus propósitos e apresentam conceitos centrais, propondo:

1. Resolução Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

> **A difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade, o crédito à capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência.**
>
> **(INEP, 2002, p 13)**

Paralelamente à criação destes marcos legais, a mobilização social e popular da sociedade civil foi e ainda é de fundamental importância para o acompanhamento da implementação destas diretrizes. Neste sentido, destacamos a Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), o Fórum Social Mundial (FSM) e o Fórum Mundial de Educação (FME), que têm reafirmado que,

> **(...) lutar pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender, indissociável de outros direitos, e como dever do Estado, vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organizações envolvidos na construção do processo desse Fórum e do Fórum Social Mundial.**
>
> **(CARTA DO FÓRUM – NAIRÓBI 2007)**

No Brasil, existem os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, os Fóruns do Movimento de Alfabetização (MOVA), o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

É de extrema importância que os profissionais da Educação considerem em suas decisões e propostas a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e no mundo. É sabido que conhecendo os contextos históricos, o desempenho no âmbito escolar junto aos educandos ganha um sentido e significado coeso e coerente com as diretrizes aqui apresentadas. Se de um lado estamos falando das Leis, do outro temos as concepções que embasaram as legislações.

Assim, as lutas populares, as grandes conquistas sociais, marcadas por suas ideologias, criam possibilidades e incentivam futuras leis que garantam e universalizem estas conquistas.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAMAR

O Plano Municipal de Educação (PME), em consonância com a legislação brasileira, estabelece as diretrizes e metas para toda a educação municipal considerando a

realidade de Cajamar. Caracteriza-se por ser um plano que articula diversos setores da administração pública e da sociedade civil, buscando: qualificar a educação e imprimir a marca da educação para todos ampliando esse conceito de maneira a abarcar todas as **crianças, jovens e adultos,** em suas infinitas diversidades.

Especificamente sobre a EJA o PME trata dos seguintes aspectos:

DIRETRIZES E METAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CAJAMAR

1) Requalificar o Ensino de Jovens e Adultos de modo a incorporar a qualificação profissional e ecoprofissional específica para a região de Cajamar.

2) Estabelecer parcerias com as demais diretorias, indústria, serviços e comércio locais, realizar pesquisa de necessidades para a reformulação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de tal modo, que considere as especificidades didáticas, os horários, locais e profissionais capacitados para exercer essa modalidade de ensino.

3) Ampliar a oferta de EJA correspondente as quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo que sejam atendidas as pessoas com 16 anos ou mais, não alfabetizadas ou que apenas concluíram curso de alfabetização de adultos, conforme censo de demanda.

4) Ampliar a oferta de EJA correspondente as quatro séries finais do Ensino Fundamental, de modo que sejam atendidas as pessoas com 16 anos ou mais que tenham concluído as quatro séries iniciais, conforme censo de demanda.

5) Aplicar, anualmente, avaliações de grau de letramento ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental e da EJA.

...

13) Observar as deliberações e pareceres legais deliberados pelo Conselho Municipal de Educação, bem como as orientações emanadas dos âmbitos estaduais e federais, no que se refere à construção e funcionamento de escolas municipais de EJA.

...

22) Acompanhar as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, relativas à EJA, de competência da União e do Estado de São Paulo, realizando as ações previstas nestas esferas.

1.2 - Fundamentos Teórico-Metodológicos

No Brasil, as primeiras campanhas nacionais de alfabetização de adultos datam do fim da década de 1940. Porém, foi na década de 1960 que as iniciativas de alfabetização ganharam maior impulso, inserindo-se uma perspectiva mais ampla de educação, movimento e cultura popular.

Nesse período, a alfabetização de adultos era concebida como parte de um processo de conscientização política, de reivindicação e conquista de direitos fundamentais da população.

Os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país início dos anos 1960 foram inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire:

> **Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. (...) A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. (...) Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. (...) Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que**

> **não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.**
>
> **(RIBEIRO, 1997, p. 22 e 23)**

Em 1964, em decorrência do golpe militar, essa proposta foi interrompida. As contribuições que a educação popular havia desenvolvido no âmbito da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos foram desconsideradas e as experiências abandonadas. O programa oficial criado pelo governo federal para a alfabetização de adultos, a partir do fim da década de 1960, foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha uma proposta contrária àquela de participação e transformação da sociedade. (DI PIERRO, 2005, p.1.117)

Naquela época, o Brasil tinha cerca de 18,1 milhões de analfabetos, o que representava 33,7% da população do país. (Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa 2003) Os militares, cientes de que o modelo de desenvolvimento econômico que instituíram exigiria uma população mais instruída, tomaram medidas para garantir a formação dos recursos humanos necessários a seu projeto, sem que essa formação representasse ameaça ao poder vigente.

A herança da educação popular só foi retomada em meados da década de 1980, inserida no processo mais amplo de redemocratização do país. Organizações sociais, movimentos populares e também governos locais retomaram uma dimensão mais crítica e transformadora da educação de jovens e adultos, propondo algumas inovações na educação e escolarização de jovens e adultos. O momento político e cultural do país favoreceu a inclusão da educação de jovens e adultos entre os direitos sociais na Constituição Federal de 1988, já dissertado nas páginas anteriores.

No entanto, do ponto de vista das políticas públicas e do atendimento prevaleceu, e em muitos sentidos prevalece ainda hoje, a visão compensatória da educação de adultos, tal como era concebida pelos militares. Essa cultura ficou tão enraizada nas escolas, que até hoje, apesar dos marcos legais e teóricos, estas ainda se organizam de maneira a garantir as regras criadas por esse modelo de sociedade e de educação. Podemos citar como exemplos, a dificuldade em aceitar e propor a flexibilização dos tempos e espaços; a contextualização da realidade e dos temas a serem trabalhados com o público adulto, mesmo quando olhamos para esse público e sabemos que estas necessidades fazem parte de sua realidade de adulto trabalhador. Para além desses dois exemplos, vale a pena ler o que a professora Maria Clara Di Pierro afirma:

> **Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória**

> **nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.**
>
> **(DI PIERRO, 2005, p. 1118)**

Essa postura tradicional da educação ainda presente na escola, vai na contramão do debate internacional que se desenvolve em torno da Educação de Jovens e Adultos, assim como dos estudos e experiências a ela relacionados. Hoje já não se sustenta, por exemplo, a ideia de que há uma idade mais apropriada para aprender e que todos aprendem do mesmo jeito, ao mesmo tempo. Pelo contrário, o que se afirma é que se aprende de diferentes modos, em diferentes tempos e que as aprendizagens se desenvolvem ao longo de toda a vida. Nas últimas décadas, a preocupação com a educação de adultos tem deixado de ser pautada pelo "o que não se aprendeu no passado", para ser "aquilo que é preciso aprender para o presente".

Se a educação é um direito de todos, como prevê a Constituição Federal, e, portanto, deve visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", é preciso considerar que em uma sociedade que vem passando por rápidas e complexas transformações, jamais será suficiente o que uma pessoa aprende na infância ou juventude. Além disso, essas mesmas transformações têm aumentado o peso dado à educação, seja para a superação dos conflitos entre os povos, das guerras, discriminações, intolerância, pobreza, fome, problemas ambientais e outros que atingem a população mundial. Sendo assim, a educação de adultos passa a ser vista, tanto como estratégia fundamental e necessária, quanto como referência para a educação das crianças e dos adolescentes.

Quando da primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea)[2], em 1949, esses fatos já foram reconhecidos e plenamente debatidos; desde então esses encontros, organizados inicialmente pelos representantes de governos, mas nas últimas conferências organizados pela sociedade civil, tiveram influência crescente no debate e na elaboração das propostas. (GADOTTI, 2009)

A V Confintea, realizada em Hamburgo na Alemanha, em 1997, elaborou reflexões e propostas muito importantes para compreender o paradigma de educação de adultos do qual estamos tratando. Ler esse documento é de vital importância para quem está atuando na EJA, pois este marco atualiza o olhar, traz um novo jeito de compreender a EJA.

2. As Confiteas são Conferências promovidas pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - com o objetivo de analisar a situação da educação de adultos no mundo, avaliando os temas as prioridades, desafios e metas a serem alcançadas pelos países.

Vejamos como o documento final dessa Confintea coloca a questão da alfabetização e da educação de adultos:

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

Nós, participantes da "V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos", reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (...)

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (...)

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (...)

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas — a maioria mulheres — que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar precondições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida. Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados Membros, um ambiente favorável à proteção da cultura oral. Oportunidades de educação para todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente. (...)

Como destaque podemos dizer que a V Confintea reafirmou a importância da educação de adultos para a transformação de contextos político-culturais mais amplos que o educativo. Retomou a necessidade de considerar o patrimônio cultural das comunidades nos programas de educação de adultos, compreendendo a alfabetização em seu sentido amplo (em vez de aquisição e domínio do código escrito) e tomada como requisito para o desenvolvimento de outras habilidades, promotora de participação social e de autonomia. Além disso, consolida a importância da interação entre Estado e Sociedade.

É interessante perceber como os aspectos destacados impactam a EJA. Cabe a nós, educadores, pensar nessas relações entre sociedade, Estado e educação contextualizando nossa prática docente.

Outro momento importante da mobilização mundial pelo direito à educação foi a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Nessa conferência, o foco foi a educação básica e sua consolidação como direito de todos os homens e todas as mulheres. A alfabetização foi destacada como elemento imprescindível da garantia desse direito e sua importância reafirmada como base para as aprendizagens posteriores e no desenvolvimento de habilidades fundamentais. Veja como os participantes dessa Conferência situaram a alfabetização e a educação de adultos:

SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

Artigo 1 – SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (...) A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (...)

Artigo 3 – UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (...)

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (...)

Artigo 5 – AMPLIAR OS MEIOS DE E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica (...)

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde.

(DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Não podemos deixar de citar o Encontro realizado em dezembro de 2009, em Belém do Pará[3], que resultou na elaboração de um documento denominado "Marco de Ação de Belém". Este documento destaca a importância da educação e da aprendizagem de pessoas adultas com vistas a enfrentar os desafios culturais, políticos e sociais na atualidade, além de promover sujeitos ativos e críticos. As orientações oferecem também diretrizes que permitem ampliar o referencial na busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais inclusiva e equitativa.

As recomendações estão organizadas em sete eixos: Alfabetização de adultos, Políticas, Governança, Financiamento, Participação, Inclusão e equidade, Qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação.

APROVEITANDO O PODER E O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA UM FUTURO VIÁVEL

MARCO DE AÇÃO DE BELÉM

4. Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (United Nations Literacy Decade, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis.

5. A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW - The Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women).

3 VI CONFINTEA. Para ver a íntegra da Carta de Belém, acesse: http://forumeja.org.br/confintea

Como podemos ver nessas indicações de referências teóricas, além de incluir sempre os adultos no direito à educação básica, também enfatiza a necessidade de reduzir as desigualdades no acesso à educação e de ampliar a participação de outros setores, além do Estado, na promoção da educação básica. Além disso, chama a atenção para a importância de considerarmos que as necessidades básicas de aprendizagem variam conforme o contexto, e que as diferentes realidades socioculturais devem ser levadas em consideração ao pensarmos na educação.

Esse debate e os compromissos assumidos pela comunidade internacional colocam a educação de jovens e adultos definitivamente entre os direitos humanos fundamentais. A negação desse direito a milhões de pessoas no mundo todo, da qual o analfabetismo é a expressão mais radical, estão associadas a uma série de outras violações e desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais. Por isso, a educação de adultos deve ser pensada dentro de uma perspectiva crítica, humanista e emancipadora, que reconheça e valorize o contexto das lutas sociais pela construção de uma efetiva igualdade e justiça entre os povos.

Uma lembrança importante deve ser dedicada ao movimento de educação de jovens e adultos no Brasil, que nas últimas décadas optou pela criação dos "Fóruns de EJA" e dos "Fóruns do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos", como espaços públicos de debate sobre as políticas de educação e seus desafios e prioridades. Deles participam diversas instituições não governamentais e também governamentais, educadores, educandos, pesquisadores e outros profissionais. Os fóruns constituem-se como meios de controle social das políticas públicas, sendo muito importantes para a existência do diálogo entre sociedade e governo, no que toca à alfabetização e educação de jovens e adultos.

Através da difusão de informações, de atividades formativas e de mobilização, os fóruns contribuem para a consolidação do direito à educação de adultos, lutando por garantias de continuidade dos estudos após a alfabetização, por melhores políticas de financiamento, por programas permanentes, pela formação de educadores e melhores condições de trabalho.

A compreensão dessa dinâmica histórica nos leva a problematizar algumas questões relevantes à Educação de Jovens e Adultos: temos marcos legais e teóricos que nos falam de uma educação diferenciada, de uma educação que permite a esse homem e mulher adulto aprender com significado, aprender para a vida, respeitando sua cultura, seu tempo, seus saberes e o contexto no qual está inserido. Sendo assim, na prática, o entendimento que se tem sobre alfabetização, sobre conceitos a serem aprendidos precisa ser "re-pensado" para que seja coerente com as ideias já conhecidas e aceitas na atualidade.

Podemos refletir sobre o texto lido, fazendo um exercício de trazê-lo para nossa prática, no cotidiano das salas de aula, e "escolhendo" qual concepção de alfabetização e de escolarização seria coerente com a teoria discutida acima. Pensando na alfabetização, deveríamos ensinar o educando a ler e escrever o nome, palavras, aprender a juntar letras para formar mecanicamente palavras? Ou então iremos enfatizar a alfabetização em sua dimensão política e cultural, na qual alfabetizar-se faz parte de um processo mais amplo de conquista de direitos e é também um requisito para continuar aprendendo; e ainda é, uma das bases para garantir a educação ao longo da vida, com compreensão?

Como vimos temos um percurso histórico que desde a década de 1940 vem incidindo no panorama da EJA, ora com ações assistencialistas e conservadoras, ora com ações inovadoras e libertadoras. Paulo Freire, sem dúvida, foi e ainda é a grande referência para a Educação de adultos.

A linha mestra de seu trabalho se alinha aos princípios defendidos pela Educação Popular, que referendam o diálogo como condição primordial para construção de saberes, o círculo de cultura como espaço privilegiado para vivenciar o diálogo crítico e estabelecer relações com a sociedade e com o mundo, a crença que todos os homens são seres de potencialidade e podem aprender, uma vez que já chegam aos espaços formativos com histórias de vida e construção de saberes e a capacidade que todos os homens têm de mudar suas histórias e suas vidas.

A Educação de Jovens e Adultos de Cajamar se referenda nos pressupostos freirianos, portanto, se baseia nos da Educação popular. Sendo assim, deve viver em suas relações de ensino e de aprendizagem, tendo os educandos como sujeitos aprendentes e os educadores como mediadores desse processo, valorizando situações em que o saber é contextualizado e a mecanização cede espaço à reflexão crítica.

Sabemos que é impossível delimitar nossa docência pautados somente em um teórico; mas é imprescindível procurar a coerência nas teorias que iremos lançar mão, assim como na proposição de situações de aprendizagem. É necessário alinhar os teóricos, que iremos estudar com a escolha realizada por Cajamar. Sendo assim, podemos trazer para esse trabalho, vários outros teóricos que sejam progressistas, sócio interacionistas, sem correr o risco de estarmos sendo incoerentes.

1.3. Concepção de Letramento e Alfabetização

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e os torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

(FREIRE, 1991, p. 16)[4]

A alfabetização amplia as possibilidades de participação na vida social, permitindo que as pessoas realizem suas atividades cotidianas sem depender dos outros; que se movam pelos diversos espaços da sociedade com maior autonomia; se expressem e se comuniquem com desenvoltura; que tenham maior acesso à informação e a bens culturais, que possam disputar empregos e concorrer a concursos públicos.

Mas para a alfabetização cumprir esse papel é importante que a pessoa, além de conhecer a forma alfabética e ortográfica da escrita, tenha as habilidades para usar a leitura e a escrita nos mais diferentes contextos em que esse tipo de linguagem está presente. Afinal, a forma como empregamos a linguagem escrita varia muito conforme as situações ou contextos de uso.

Numa sociedade grafocêntrica a escrita está presente em uma diversidade de situações sociais; ela é hoje o meio privilegiado para transmitir informações, difundir conhecimentos, expressar ideias e defender opiniões. Atualmente convivemos com uma intensa circulação de informações; diminuiu-se o tempo necessário para que elas sejam difundidas; aumentou-se o número de veículos de comunicação. Vivemos enfim, o que muitos chamam de sociedade da informação.

Entretanto, isso não quer dizer que todos tenham as mesmas possibilidades de expressar-se e de acessar todas as informações, pois estamos longe de viver uma verdadeira democratização da comunicação. Mas, quanto mais apropriada dos diferentes usos da leitura e da escrita está uma pessoa, maior a sua possibilidade de encontrar as informações de que precisa ou de comunicar as ideias que deseja.

Assim, se por muito tempo, ler e escrever frases curtas bastava para considerar uma pessoa alfabetizada, hoje isso não é mais suficiente, pois é necessário saber usar a leitura e a escrita em contextos muito diferentes, compreendendo o que foi

4. Esta citação é parte do 1º documento elaborado pela administração de Freire e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 01/02/1989, cujo título foi: Aos que fazem educação conosco em São Paulo.

lido, podendo relacionar informações, compará-las, articular as ideias, investigar e saber onde ter acesso à informação e aos saberes de que se necessita.

É na década de 1980, que o conceito de letramento começa a ser utilizado, ampliando e ressignificando o conceito de alfabetização. Talvez tenha sido uma forma de responder aos diferentes usos e exigências da escrita nessa sociedade grafocêntrica, que tornavam a antiga concepção de alfabetização muito limitada. Estar letrado significa poder usufruir amplamente da cultura letrada, poder utilizar os conhecimentos de leitura e escrita nas diferentes situações em que essa linguagem é acionada, compreender os múltiplos sentidos de um texto, conhecer os diferentes formatos e elementos dos diferentes tipos de texto.

Magda Soares, importante pesquisadora e professora brasileira, chama atenção para a necessidade de compreender as diferenças e a complementaridade dos dois conceitos, alfabetização e letramento, pois nem sempre eles caminham juntos e cada um desses dois processos envolve habilidades e conhecimentos distintos. (SOARES, 2003)

Por um lado, a alfabetização, como possibilidade de ler e escrever convencionalmente, não garante o letramento; por outro, é possível que pessoas não alfabetizadas tenham hábitos e práticas da cultura letrada. Veja uma reflexão da autora:

> **(...) 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 lêem 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)**

A situação descrita por ela é bastante comum entre pessoas não alfabetizadas, pois estes desenvolvem estratégias para melhor conviver em uma sociedade letrada.

A outra situação possível, de alfabetização sem letramento, é a de pessoas consideradas alfabetizadas, mas que não conseguem ler ou escrever com facilidade, que não têm esse hábito ou que têm dificuldades para interpretar determinados tipos de texto, compreender alguns significados implícitos, relacionar texto e contexto. Se a pessoa não tem habilidade para localizar, selecionar e relacionar infor-

mações importantes em situações em que a leitura e a escrita são necessárias, ela tem possibilidades limitadas de acesso autônomo a essas práticas sociais.

Ora, nenhuma dessas duas situações é desejável. É importante que todas as pessoas possam ler e escrever com autonomia e que seus conhecimentos sobre a leitura e escrita possam ser usados sempre que necessário. Por isso, diferenciar alfabetização e letramento é algo importante para pensarmos na educação, mas não para optarmos entre um e outro. Também não é o caso de pensarmos os dois processos em etapas distintas do aprendizado, ou seja, primeiro ensinamos-aprendemos o código alfabético, treinando mecânica e repetidamente como formar palavras, frases e textos, e depois ensinamos-aprendemos algo sobre poesia, literatura, atualidades, contextos, intenções, leituras críticas.

A proposta para uma aprendizagem significativa é alfabetizar letrando. Ou seja, que a pessoa desenvolva a habilidade de ler, escrever e interpretar através de práticas contextualizadas, baseadas nos usos sociais reais da língua escrita em sua diversidade. Podemos dizer que o conceito de letramento traz várias implicações para o processo de alfabetização e para a prática pedagógica.

Uma delas é a necessidade de rompermos definitivamente com a concepção de que ler e escrever é uma mera técnica, um instrumento que pode ser aprendido por meio de práticas mecânicas e vazias de significado. A ideia de alfabetizar letrando trouxe novas formas de compreender a prática e mostrou a necessidade de metodologias em que a relação do alfabetizando com a linguagem seja diferente. Trata-se de um aprendizado que envolve descoberta, curiosidade, que depende de interesse e de intencionalidade, exige interação e experimentação.

Não faz sentido aprender algo que só existe dentro da sala de aula, ou em livros didáticos. Mas, infelizmente, muitas vezes é isso o que acontece. E uma das consequências é que as pessoas passam por turmas de alfabetização, conseguem escrever algumas palavras e frases, mas não conseguem acionar esse conhecimento fora desse espaço escola. Nessa nova proposta, descobrir a linguagem escrita, usar a escrita e aprender a escrita, relacionar-se com a escrita para resolver situações problemas em diferentes contextos sociais, acontecem concomitantemente.

Para isso, é preciso que as pessoas, durante a alfabetização, vivenciem situações de uso da linguagem, que existam também fora da sala de aula.

Como podemos vivenciar essas situações?

Interagir com o texto, discutindo sentidos e os relacionando com outros contextos e outras situações vividas. Além disso, é preciso que se aventurem a descobrir a escrita, que tenham oportunidades de escrever - e não copiar, para que possam refletir sobre como construir a expressão escrita de suas ideias. Em vez de preocupar-se em selecionar ou criar textos supostamente mais simples ou supostamente mais apropriados para conhecer um tipo de sílaba, ou determinada letra do alfabeto, é muito importante que o educador use textos e situações comunicativas reais como ponto de partida para a alfabetização.

Todos nós concordamos que as pessoas aprendem muito sobre a linguagem fora da escola. É preciso trazer para a sala de aula essas práticas sociais de leitura e escrita, para que os educandos compartilhem essas experiências no grupo, preparando-se para lidar melhor com elas em seu cotidiano.

Outro ponto importante é que em uma concepção ampla de alfabetização e letramento é preciso que as pessoas se apropriem do código escrito e das habilidades para utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos. Ou seja, precisamos reconhecer os saberes outros que estão envolvidos no uso eficaz da leitura e da escrita. É preciso ter informações sobre o contexto, sobre as relações entre quem escreveu o texto e quem o lerá, sobre um tipo de vocabulário ou expressões específicas daquele ambiente, por exemplo, expressões médicas ou jurídicas, entre outras coisas. Comunicar-se com habilidade e efetivamente implica conhecermos as melhores formas de expressão, na fala ou na escrita, que nos permitirão atingir nossos objetivos.

Como se pode ver, alfabetizar letrando não é só ensinar de outro jeito, é também construir novos conhecimentos e saberes. É desenvolver reflexões sobre a linguagem e apropriar-se de seus usos para poder mover-se com autonomia na sociedade, atingir nossos objetivos, realizar tarefas. Mas nunca é demais reforçar que a alfabetização como nova forma de inserção no mundo letrado não pode ser vista como a substituição de uma cultura inferior, restrita e atrasada, por outra, melhor, mais válida e mais desenvolvida.

A alfabetização deve construir essa nova relação com a linguagem, mediando os conflitos que podem surgir, as contradições, e valorizando a cultura de origem dos educandos, construindo novos significados e novos usos da linguagem escrita, que não discriminem nem hierarquizem as diversas práticas culturais presentes na sociedade.

Cabe também ressaltar e insistir que assumir um compromisso com o letramento não significa, nem deve significar, deixar de lado a especificidade

da alfabetização e a necessidade de um procedimento, de um método, de um processo sistemático para aprender a ler e escrever. O simples contato com materiais escritos e o convívio com os textos não é o suficiente para alfabetizar-se, pois esse não é um processo espontâneo. Uma interpretação equivocada da teoria construtivista levou muitos educadores a associá-lo a um espontaneísmo pedagógico e, segundo Magda Soares, à perda da especificidade do processo de alfabetização. (Soares, 2003).

O construtivismo e o sócio construtivismo são teorias amplas e complexas sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento. Porém, para pensarmos a alfabetização, podemos dizer, muito sinteticamente, que sua maior contribuição foi constatar que, ao aprender a ler e escrever, as pessoas passam por fases de compreensão sobre a linguagem escrita e que, interagindo com ela, elaboram sucessivas hipóteses sobre como ela é construída, até chegar a uma consciência da escrita alfabética.

No Brasil, a teoria sobre a psicogênese da língua escrita foi conhecida, principalmente, através dos estudos da argentina Emília Ferreiro, que em suas pesquisas sobre a alfabetização, identificou e classificou os principais momentos do processo de aquisição da escrita. Um passo importante no início desse processo é a percepção de que a escrita se relaciona com os sons da fala e não com o objeto a que se refere. Isso pode parecer óbvio para quem é alfabetizado, mas não é, e essa descoberta é necessária para quem está se alfabetizando. Se pensarmos bem, veremos que há outros sistemas de escritas, que não são alfabéticas, que não representam sons e sim ideias, conceitos, como os ideogramas, por exemplo.

Quando se constrói a hipótese de que as letras representam sons da fala, passamos a escrever buscando essa correspondência e associamos primeiramente uma letra a cada sílaba. Na sequência, e interagindo com outras escritas, tomamos consciência de que pode ser necessário usar mais de uma letra por sílaba, percebemos partes cada vez menores do som a serem representadas até chegar aos fonemas.

Essa teoria sobre a compreensão da escrita como processo cognitivo evidencia o papel da interação com textos e a importância da leitura e escrita não convencionais no processo de alfabetização. Pois tudo isso é importante para se avançar de uma hipótese a outra até apropriar-se do sistema alfabético. É na interação que aparecem momentos de conflito e rupturas que levam a novas tentativas e descobertas. Para aprender, é preciso desconstruir a hipótese anterior e construir novas, ainda que provisórias.

Refletir sobre a linguagem, como afirmamos anteriormente, é fundamental, tanto em sua forma como em seus usos. Em uma concepção ampla de alfabetização

e letramento, é preciso que as pessoas se apropriem do código escrito, da correspondência entre fonemas e grafemas, e das habilidades para utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos, tornando-se usuárias dessa linguagem. Nesse sentido, o educador tem um papel muito importante nesse processo, pois é ele quem vai mediar esse processo de construção do conhecimento, dialogar sobre a forma como os educandos compreendem a escrita, questioná-los e propiciar momentos em que os tais conflitos sejam vivenciados. Partir dos textos e situações comunicativas reais, não significa, portanto, deixar que o educando descubra sozinho a forma convencional da escrita. Para Magda Soares, não basta que a pessoa conviva com muito material escrito,

> **(...) é preciso orientá-la, sistemática e progressivamente, para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isto é feito junto com o letramento. Mas em primeiro lugar, isso não é feito com textos acartilhados – "a vaca voa", "Ivo viu a uva" - , mas com textos reais, com livros, etc.. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aprendizagem não está acontecendo.**
>
> **(SOARES, 2003, p.19)**

A solução, longe de se voltar à cartilha ou insistir em utilizar atividades descontextualizadas e mecânicas, é reinventar a alfabetização, assumindo novas práticas, para implementar mudanças estruturais e políticas no sistema educativo, que não aconteceram, mas são necessárias. Assim, para a autora,

> **(...) embora ela [a alfabetização] esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.**
>
> **(SOARES, 2003, p.21)**

Para concretizarmos avanços na prática alfabetizadora, tomando como referência os avanços teóricos, é fundamental que ela seja organizada segundo princípios político-pedagógico como a rigorosidade metódica e o comprometimento com educandos e seu direito de aprender.

As diretrizes educacionais de Cajamar apontam para o desenvolvimento de trabalho pedagógico coerente com os pressupostos mencionados, uma vez que busca desenvolver na rede de ensino a articulação entre o letramento e alfabetização, considerando que:

- O ensino e a aprendizagem da língua precisam desenvolver-se por meio de situações em que o falar, o ler e o escrever tenham finalidade especifica, pois a aprendizagem precisa fazer sentido para quem aprende;
- O trabalho com a leitura e a escrita na escola deve ser feito desde o inicio da escolarização a partir de seus usos sociais; os textos e suportes de textos que existem na sociedade precisam ser trazidos para a sala de aula;
- A aprendizagem da leitura e escrita inicia-se antes da entrada da criança, do jovem ou do adulto na escola, e esta precisa levar em conta os conhecimentos que esses sujeitos trazem;
- A aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a alfabetização, implica a constituição de sentido, bem como a forma de interação com o outro pelo trabalho de leitura e escrita.[5]

5. Projeto "Estudar Pra Valer!", Leitura e produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientações para professores. Módulo Introdutório.. Autoria Cenpec. Apoio Institucional UNESCO. Fundação Volkswagen. São Paulo. 2005 . p.10.

CAPÍTULO 2

2. A EJA em Cajamar

Tendo em vista o contexto do município e as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, em 2003, a Diretoria de Educação de Cajamar estabeleceu uma parceria que subsidiou o processo de formação de profissionais e de elaboração das Diretrizes para EJA. A princípio, a assessoria dirigiu-se à formação continuada de professores e da equipe técnica, com foco em três aspectos: diagnóstico do perfil, das práticas pedagógicas e demandas dos profissionais da educação. A proposta inicial foi ampliada envolvendo os estudantes e a comunidade no debate sobre a EJA. Nesse processo contou-se com o apoio de vários outros parceiros[6], numa configuração plural, que diversificou os âmbitos de trabalho e estudo, bem como os resultados alcançados por todos.

O Projeto "Compartilhando Experiências, Elaborando Propostas", implementado na segunda etapa do processo de formação, teve como finalidade organizar um conjunto de ações que favoreceram a construção e implementação de uma proposta educativa, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população atendida.

Entre 2003 e 2005 foram sistematizadas as Diretrizes e Propostas coletivas produzidas durante o processo de formação continuada de docentes e equipes técnicas com a colaboração das assessorias envolvidas.

As principais referências para a realização desse projeto de assessoria tiveram origem em proposições consagradas na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990), que alargaram o conceito de educação, a saber: a assunção de um conceito amplo de educação, considerando seu início com o nascimento e sua duração ao longo de toda a vida; a centralidade da aprendizagem na abordagem educativa, no espaço antes ocupado pelo ensino; a importância de conectar educação e necessidades básicas da população. Tal referencial foi debatido por meio de um conjunto de atividades, entre as quais:

- Formação continuada de equipes técnicas e professores das unidades escolares;
- Curso de aperfeiçoamento profissional docente;
- Atividades de formação para os estudantes com os agentes culturais;

6. Parceiros: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente; Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, Instituto Natura, Programa Mata Nativa e Projeto "Cidadão em Movimento".

- Formação do grupo de agentes culturais para atuar nas escolas, junto aos estudantes;
- Formação da equipe técnica da Diretoria para o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

As propostas orientaram-se para:

- Superar o paradigma compensatório por meio da equidade educativa;
- Articular as aprendizagens pretendidas com a formação política para a cidadania moderna;
- Articular propostas e programas educativos com as questões do mundo do trabalho;
- Considerar os aspectos cognitivos e motivacionais que dão sustentação ao processo de aprendizagem de jovens e adultos;
- Abordar temas emergentes da cultura contemporânea.

As reuniões pedagógicas foram oportunidades para que os professores falassem sobre os estudantes, seus interesses, a prática de sala de aula, o planejamento, a avaliação, suas dúvidas e suas vidas. Além disso, foi o momento no qual eles explicaram a razão de como realizavam atividades, analisavam os resultados que obtinham e a produção de seus estudantes, trocavam experiências e refletiam sobre temas e conhecimentos que necessitavam para inovar e transformar sua ação .

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos teve como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores apoiado 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 apropriadas às situações específicas de aprendizagem.

As mudanças qualitativas e quantitativas que resultaram desse processo foram perceptíveis por aqueles que, atentos, conseguiram observar as conversas, as reuniões, as aulas, o movimento cotidiano de estudantes que até então não se via no ambiente escolar e entre professores dentro e fora das salas de aula.

Segundo depoimento de uma supervisora, apresentado em fevereiro de 2012:

> **Em 2004, a EJA no município de Cajamar era uma modalidade que refletia claramente o trabalho condensado do Ensino Regular. A formação com a Ong Ação Educativa veio para mudar esse fato e propor a construção de uma proposta pedagógica que realmente tratasse das especificidades dessa modalidade. O trabalho foi árduo, mas muito gratificante, alunos, gestores, técnicos da Educação do município e funcionários participaram dessa elaboração e registraram a EJA no P.P.P. das unidades ressaltando essa especificidade. Novos referenciais foram se incorporando às práticas cotidianas dos professores e de toda a equipe técnica.**

O conhecimento caminhou a procura de um novo lugar: saiu dos espaços tradicionais como as grades curriculares, históricos escolares e certificados, para ganhar vida na comunidade e na escola. Este foi o investimento dos sujeitos que até agora têm escrito essa etapa da história da EJA do município de Cajamar.

Após esse período, a Rede passou por uma modificação tendo em vista a realização de concursos públicos para categoria docente. Esse fato fez com que os profissionais, que participaram dessa formação, se deslocassem para outro segmento, ou seja, o grupo foi se modificando apontando a necessidade de se retomar o trabalho com o novo grupo.

Iniciou-se um novo processo de Formação Continuada, no segundo semestre de 2010, após diagnóstico da necessidade se ter um currículo municipal que atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas do município.

Durante os anos de 2010 e 2011, a atuação da Diretoria Municipal de Educação de Cajamar buscou realizar a Reorientação Curricular, desenvolvendo um conjunto de ações formativas, elegendo como foco de atenção: conhecer o cotidiano escolar e as pessoas que vivenciam, interagem e constroem os espaços das escolas. Identificou aspectos facilitadores e também dificultadores no universo escolar, dialogando, com os educandos, educadores e gestores, sobre as questões específicas da escola, tendo como referência uma escola pública de qualidade.

Aos poucos se envolveram todos os segmentos da escola e seus contextos, subsidiando os gestores, acompanhando-os em todo o processo, tendo como referência a construção de um currículo crítico. Foram observados, com objetividade, os seguintes aspectos, importantes para realizar esse processo:

- Participação: concepção, objetivos, segmentos/pessoas envolvidas, situações promovidas;
- Parcerias: existentes, dinâmica/responsabilidades, objetivos;
- Ambientes de aprendizagem: concepções, organização;
- Relações: dinâmicas, sujeitos envolvidos;
- Reorientação curricular: práticas formais, práticas informais, práticas diferenciadas/integradas;
- Experiências exitosas: identificadas pelo grupo escola, identificadas pelas equipes da Diretoria, identificadas pela assessoria.

2.1.O educando

> **Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais.**
>
> **(ARROYO, 2008, p 221)**

Como destacado nos capítulos anteriores, todos os documentos que compõem as diretrizes e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, dão a devida relevância política e pedagógica, **para o reconhecimento dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que, hoje, estão ocupando as salas de aulas nas escolas.**

Reconhecer esses saberes gera uma das questões centrais da educação, que aflige os educadores de jovens e adultos: a composição da turma da EJA. Vejamos porque:

Se olharmos atentamente para esses jovens, homens e mulheres, na tentativa de caracterizá-los poderíamos perguntar: Que experiências e atividades essas pessoas desenvolvem no seu dia a dia? Em que acreditam enquanto religião, que hábitos têm na criação de seus filhos, quais as culturas que trazem e perpetuam em suas famílias e comunidades? São mulheres? Casadas, solteiras, mães, viúvas, separadas? Por que voltaram a estudar? Quantas são negras? Consideram-se brancas, indígenas, morenas? O que sabem sobre ler e escrever? Como utilizam na sua vida diária a escrita e a leitura? Em que Estado nasceram? Migraram? O que buscam nas novas cidades? O que viveram? Quais foram suas histórias e experiências?

Percebemos que para construir essa caracterização é preciso ampliar nossos

olhares sobre essas pessoas, levando em consideração saberes e aprendizagens que foram elaborando em suas trajetórias de vida. Quando realizamos essa "pesquisa" sobre os educandos, destacando e respeitando as singularidades de cada um, temos um desvelar de realidades que nos permite destacar a diversidade presente nos ambientes escolares.

Numa visão ultrapassada ou mesmo romanceada sobre educação, poderíamos imaginar, e muitos educadores ainda imaginam, que as salas de EJA, por serem frequentadas por adultos e jovens, têm um perfil mais homogêneo, pois todos são adultos, excluídos do sistema escolar, pobres e, possivelmente, têm histórias muito similares.

Para pensar criticamente sobre essa questão, vamos refletir sobre o que seja homogeneidade, para que possamos compreender em qual teoria/concepção se baseia essa ideia. Pensar sobre salas de aulas homogêneas é estar preso, atrelado a uma concepção de educação tradicional, onde todos os "alunos" são vistos como tábulas rasas, sem saberes, sem histórias, sem marcas diferenciadas de vida, de experiências, sem marcas de identidades. Ao pensarmos dessa maneira, estamos afirmando que: todos os alunos chegam à escola do mesmo jeito, com os mesmos saberes e todos devem aprender os mesmos conteúdos, pois devem se formar sabendo – mais ou menos – os mesmos conhecimentos.

Percebam que esse "sonho" é de uma irrealidade ímpar, pois não existe a mínima possibilidade dessa "experiência pedagógica" acontecer na vida real, uma vez que não existem pessoas sem histórias, sem passado, sem saberes e jamais seremos "tábulas rasas", prontas a recebermos a história, a marca do outro, a não ser que ideologicamente devemos ser marcados para sermos pessoas sem criticidade, sem ação, sem voz, como anunciava o poeta Zé Ramalho em sua música.

Admirável Gado Novo

Vocês que fazem parte dessa massa,
Que passa nos projetos, do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais, do que receber.
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa aparecer.
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer.
Eh, vida de gado
Povo marcado, ê
Povo feliz.
(Zé Ramalho, 1988)

Podemos ainda afirmar que a escola é um dos espaços que mais se assemelha à vida real, logo não conseguimos inventar um tipo de educando e tentar colocá-lo nesse espaço.

Vocês educadores e gestores podem estar se perguntando: - Se a fase adulta não garante que se construa um "perfil mais homogêneo", desses educandos, e se cada ser humano tem uma história de vida, tem experiências e saberes que devem ser levados em consideração na EJA, como será essa sala de aula? E como iremos interagir com tantas "gentes diferentes"?

A primeira sensação talvez seja de muita angústia, afinal não temos mais a tão idealizada sala homogênea, temos a realidade! A ideia que nos parece mais apropriada é olhar para essa realidade de uma maneira mais ampliada[7], como diz Carrano:

> **Os trabalhadores da educação necessitam estar atentos às transformações que ocorrem na composição do tecido social, no qual suas práticas estão imersas.**
>
> **(CARRANO, 2008, p. 153)**

Estamos falando sobre jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA de Cajamar, cada um com singularidades, trajetórias, projetos de vida distintos, muitas possibilidades de agregar, ensinar, aprender e contribuir para a criação de uma educação de jovens e adultos, também singular, com identidades próprias.

No entanto, o coletivo escolar não é só formado por educandos, temos os educadores, os gestores, os responsáveis pela merenda, pela higiene, a limpeza, pelo administrativo, há também a comunidade do bairro, do entorno da escola, etc.. Enfim, temos um grupo muito grande que se movimenta, que dá vida ao cotidiano escolar, que são atores fundamentais no processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico da unidade, e que nos indicará caminhos para planejar a proposta pedagógica de modo a garantir aprendizagens e vivências escolares mais significativas.

Sendo assim, precisamos conhecer de fato quem são esses atores da EJA, a partir dos educandos.

Mas, como se faz isso? Existe uma regra comum? Um diagnóstico pronto? Será que as pesquisas do IBGE[8] nos ajudam? Será que podemos fazer isso preenchendo um formulário?

---

7. Leitura de mundo. Ler o mundo é aproximar-se criticamente da realidade. Paulo Freire (1982) afirma que "a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (p.25) e que somente o ser humano "é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada". (p.26)
8. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Bem, não existe uma "maneira correta" e nem tampouco iremos descrever aqui o que vocês devem fazer, a ideia é mostrar a vocês uma das possibilidades de se viver essa Leitura de Mundo ampliada dos educandos, ao mesmo tempo em que iremos analisar e refletir sobre algumas possibilidades de utilizarmos essas respostas na educação.

Conhecer a história das pessoas e dos lugares pode ser o ponto de partida para o estabelecimento de aprendizagens mais significativas. Quem são os educandos da EJA? Como vivem? Que projetos de vida possuem? Que conhecimentos de mundo e de trabalho possuem?
As respostas a estas questões podem auxiliar na construção de currículos e práticas mais contextualizadas e de processos de aprendizagens em que a cultura desses sujeitos ganha a centralidade.

Como nós vivenciamos essa experiência de leitura de mundo na EJA de Cajamar?

Ao longo do processo de construção da presente Proposta Curricular, realizamos várias formações presenciais. Um dos objetivos dessa formação era trabalhar o conceito de leitura de mundo com os professores, gestores e supervisores da EJA e vivenciar essa experiência na prática, a fim de termos um perfil da EJA e também para que esses profissionais pudessem ampliar esse conhecimento, valorando e criando novas possibilidades para sua utilização no processo pedagógico.

UM EXERCÍCIO DE DIAGNÓSTICO: QUAL O PERFIL DOS EDUCANDOS DA EJA?

Elaboramos um rol de perguntas para fins de diagnóstico ou perfil dos educandos e os educadores ficaram responsáveis por aplicar esse instrumento. Dos 480 educandos matriculados no 2º. Semestre de 2011, foi trabalhado um total de 74 questionários, ou seja, 15% dos estudantes.

Iremos destacar algumas informações, que julgamos serem as mais importantes, neste contexto e momento, e que nos auxiliam a conhecer melhor o perfil desses sujeitos. A ideia é refletir criticamente sobre cada informação obtida, pensando como essas informações impactam a realidade da sala de aula e como podem contribuir para a proposta educativa para a EJA.

Para cada contexto escolar, cada realidade, pode-se fazer perguntas diferentes, contanto que ajudem a conhecer o educando e seu grupo. É importante que as perguntas

escolhidas sejam sobre questões que impactam a prática educativa, pois não é tudo que precisa ser perguntado, e nem tem sentido perguntar certas questões aos educandos, se as respostas não nos ajudam no processo educativo.

PERFIL ETÁRIO, ESTADO CIVIL E SITUAÇÃO OCUPACIONAL

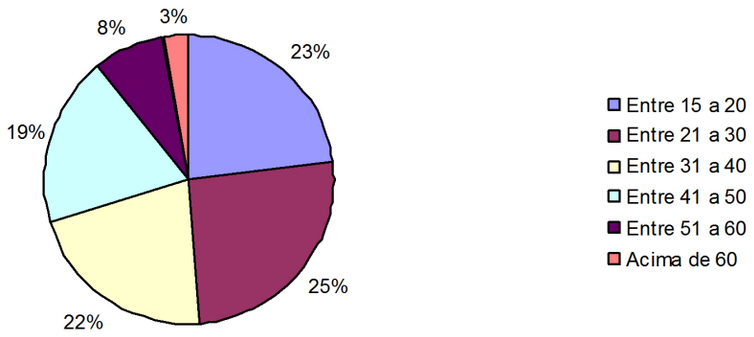


Gráfico 1- Perfil etário

PERFIL ETÁRIO

O gráfico 1 mostra que 48% dos estudantes incluídos na amostra são jovens, pois têm até 30 anos, os outros 62% estão divididos entre os adultos e idosos. Encontram-se, matriculados na EJA, educandos a partir de 16 anos até a faixa de 60 anos. Fica visível a heterogeneidade etária. Este fato merece ser analisado, pois há aqui uma mudança que merece nossa atenção.

Durante muitos anos, uma das marcas da EJA foi a presença, quase que exclusiva, de educandos adultos e idosos. Percebam como essa realidade mudou. Se não olharmos para esse desafio com clareza corremos o risco de ter dificuldades insolúveis, conflitos, estagnações, reclamações e desistências dos educandos.

Afirmamos, anteriormente, não haver uma padronização ou cultura única para adultos e idosos; sendo assim, seria um equívoco imaginar que haja uma cultura única para os jovens, justificando que: por serem jovens e supostamente viverem gostos, trabalhos, realidades semelhantes, teriam um perfil único.

> **Em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não se constituem, necessariamente, em mundos incomunicáveis.**
>
> **(CARRANO, 2008 p 155)**

Estes jovens, portadores de identidades culturais diferenciadas, estão presentes nas salas de aula e precisam conviver harmoniosamente, respeitosamente, solidariamente com os demais educandos, sejam eles da mesma idade ou mais velhos, e precisam se relacionar com os saberes, com as rotinas, com as outras pessoas que compõem o coletivo escolar.

As dificuldades e medos em lidar com a diversidade são reais para muitos educadores e gestores. Uma das reflexões/orientações que podemos fazer sobre essa questão é: Temos que olhar para esses educandos jovens e perguntar o que eles têm a nos dizer, o que sabem sobre a vida, sobre seu corpo, suas experiências. Ainda, segundo Carrano, em seu texto: Identidades Juvenis e Escola,

> **Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? As festas, a leveza, a sensibilidade, identidade coletiva, a solidariedade.**
> **(CARRANO, 2008, p. 60)**

Carrano insiste que cabe à escola refletir seriamente sobre a derrubada de barreiras, que historicamente foram erguidas, e que de certa maneira são as grandes responsáveis pelas relações conflituosas, de não respeito, de não diálogo, que permeiam todas as relações, mas, principalmente, as relações dos mais jovens com os mais velhos, com os educadores, com a gestão.

Assumir que há diferenças etárias na sala de aula é poder olhar para esse dado/realidade e se desafiar a criar condições de aprendizagens que sejam interessantes para esse grupo, rompendo com a ideia de que esses jovens devem esperar calmamente que senhores e senhoras contem suas histórias, que estes jovens devam aprender temas/conteúdos que não fazem parte de sua vida/cultura, que esses jovens sejam silenciados em nome de uma disciplina. É muito importante que as culturas e histórias, dos jovens, não sejam somente "estratégias de condescendências"[9].

Em relação aos mais idosos, podemos dizer que estes se encontram em uma fase da vida, em que, a grande maioria, passa grande parte do tempo sozinhos e têm bastante tempo livre, uma vez que estão aposentados/sem emprego e os filhos estão crescidos, diminuindo as "obrigações familiares". A escola pode ser um espaço interessante de socialização, pois para eles existem poucas oportunidades de conviver em grupo, de envolver-se em um processo coletivo. Uma das motivações

9. Pierre Bourdieu denominou de estratégias de condescendências as formas de lidar com as culturas não escolares, ou seja, a instituição escolar seria tolerante com manifestações culturais extraescolares, desde que estas confirmassem, ou mesmo não atrapalhassem em demasia, os tempos, os espaços, e lógicas organizadoras da instituição. (CARRANO, 2008, p.155)

para ir à EJA é a possibilidade de encontrar-se com outras pessoas, expressar-se e compartilhar experiências.

Outro ganho que a educação pode oferecer a esse grupo é a relativa autonomia, que poderá qualificar a realização de tarefas cotidianas, como ir a bancos, assinar documentos, preencher formulários no posto de saúde, ler a bíblia, manuais, bulas de remédios, revistas, livros, avisos e instruções, etc.. Não depender de outras pessoas para vivenciar essas rotinas torna-se fundamental, é uma questão de autoafirmação e reconhecimento social. Percebe-se que para esses educandos[10], os desejos de aprendizagens são outros, como são outros os tempos e formas de aprender, considerando os demais estudantes.

ESTADO CIVIL

Quanto ao estado civil, 35% do total de entrevistados são solteiros; 45% são casados; separados, divorciados e viúvos somam um percentual de 9%; 8% estão em situação de união estável; e 3% não responderam.

Vale destacar, neste item, que 51% das mulheres declararam que estão casadas. Em contrapartida, somente 36% dos homens afirmaram estar casados e 14% em situação de união estável.

Alguns de vocês, educadores/gestores, podem perguntar: Mas o que importa para o educador, a escola saber se os educandos são casados, se vivem juntos, se são solteiros?

Vejamos: Essas experiências de vida, ou não ter vivido ainda essas situações, impactam diretamente a constituição dos sujeitos, sejam eles homens ou mulheres. Os saberes, os significados, as realidades, os projetos de vida são diferentes, para cada um desses sujeitos aprendentes, e precisam ser levados em conta nas experiências escolares. Não somente como experiências que nos trazem e deve ser "carro-chefe" dos trabalhos pedagógicos, mas também como indicativo do que querem ou precisam aprender.

Podemos supor que para um grupo de mulheres ou de homens que moram com seus companheiros, estudar e compreender a lei que rege, por exemplo, as uniões estáveis seja uma das aprendizagens que lhes traga uma ampliação de repertório significativa, pois podem compreender melhor como fica a sua situação legal, a dos filhos. Uma mulher que esteja numa relação de opressão, se beneficiará,

10. A depender do grupo de educandos os desejos/vontades serão diferentes, conforme o contexto social, regional, cultural, temporal em que se encontram.

e muito, se for oportunizado a ela a problematização e a reflexão crítica sobre temas que abordem, por exemplo, a Lei Maria da Penha. E quantas mulheres e homens não poderiam se beneficiar com aulas que instigassem a reflexão sobre as leis que regem os direitos dos filhos, das crianças, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente?

SITUAÇÃO OCUPACIONAL

Em relação trabalho/emprego, 65% dos entrevistados estão desempregados e 35% exercem algum tipo de atividade remunerada - formal ou não-formal. A situação de desemprego está concentrada em duas populações: os jovens, até os 20 anos, e as mulheres, em todas as idades.

O grupo de educandos tem grande expectativa em relação a uma melhor colocação profissional e remuneração. A exigência dos empregadores pelos certificados da educação básica e também a possibilidade de melhorar a qualificação profissional, através de cursos técnicos e profissionais, levam essas pessoas à escola.

No caso das mulheres, a grande maioria das entrevistadas se declara como donas de casa e não se reconhecem em situação de desemprego. Entretanto, quando perguntado sobre as expectativas de trabalho são as mulheres que mais manifestam interesse na ascensão profissional e financeira.

O trabalho informal é uma realidade, muito próxima, desses homens e mulheres, e este mercado é regido pela informalidade, não tem características gerais, tempos fixos, regras e dinâmicas que nos permitam planejar um modelo de educação que venha atendê-lo. Assim, é inviável pensar numa formação da EJA atrelada ao trabalho informal, por sua complexidade e imprevisibilidade.

Se a vocação da educação é a constituição de uma EJA que se almeja solidária, inclusiva e humanizadora, temos que pensar uma educação que valorize a diversidade, promova a inclusão de todos(as) e garanta o acesso qualificado aos saberes historicamente produzidos pela cultura humana, garantindo as aprendizagens e habilidades necessárias para a vida em suas diversas dimensões, entre elas a dimensão do mundo do trabalho.

Para isso será necessário que a educação ressignifique suas concepções mais arraigadas sobre trabalho, cultura, justiça social, direitos humanos, entre outras, e que seja capaz de propor novas práticas, coerentes com as transformações na vida social e no mundo do trabalho.

Se esta coerência não for construída e garantida, corremos o risco de termos

uma educação pautada apenas pela lógica do poder econômico capitalista, que tem potencializado e mantido a educação pública em um patamar anacrônico, descompassado das atuais demandas econômicas, sociais, políticas e culturais dos sujeitos e comunidades.

GÊNERO, COR OU RAÇA E RELIGIÃO

Aspectos de extrema relevância quando se realiza um levantamento do perfil dos educandos na unidade educacional, compondo a diversidade dos educandos da EJA, gênero, raça e religião trazem contextos muito significativos.

GÊNERO

Neste sentido, observa-se que do total de entrevistados, 38% são homens e 62% são mulheres. Destes, 59% das mulheres situam-se na faixa etária acima de 30 anos. E no campo masculino, 60% dos estudantes estão entre 15 a 30 anos.

Com relação às mulheres, é interessante lembrar que a agenda internacional sobre educação dá destaque à educação das mulheres adultas, em especial à alfabetização. Tanto na Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos, como na Declaração Mundial, sobre Educação para Todos, reforçam a valorização da mulher. Por que desse movimento? Podemos refletir que uma das justificativas é o impacto que essa relação mulher-educação traz na educação das crianças, nos cuidados com a família, na saúde dos filhos/crianças da comunidade.

Destacar o gênero feminino é fazer um recorte da história de submissão pela qual esse grupo viveu/vive. Durante muitos anos, presenciamos a mulher sendo tratada como pessoa de segunda classe, subalterna, tendo pouco espaço na vida profissional, nos espaços sociais, culturais e políticos.

Mulheres de Atenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas.
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas
Cadenas
(CHICO BUARQUE - AUGUSTO BOAL, 1976)

Vivemos momentos de grandes incoerências, aprendemos com as práticas sociais, econômicas e culturais, que existem diferenças entre as mulheres e os homens e perpetuamos essas crenças e mitos. Mulheres não sabem matemática, mulheres não sabem dirigir, mulheres não podem fazer parte do corpo de militares no país, mulheres não podem governar, mulheres não podem concorrer a grandes cargos, mulheres não podem....

É fato que existem as diferenças biológicas e emocionais, entretanto, são diferenças que não devem ser percebidas como "falta ou negação". Falta de competência, falta de saberes, falta de maturidade, falta de autonomia, falta de inteligência, falta de habilidades, etc.

Sabemos das muitas vitórias e conquistas que as mulheres conseguiram, podemos citar, como exemplo, a luta pelo voto, a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho e a atuação crescente na vida pública, que são as principais conquistas segundo o historiador Oswaldo Munteal (2011), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

> **É a mulher como sujeito da ação, dentro da evolução política brasileira.**

Para o historiador, a luta pelo voto no Brasil foi uma conquista de muitas mulheres isoladamente e também do movimento coletivo de mulheres, ao participarem das forças de trabalho nas fábricas, no campo e no setor de serviços, outra ação importante na ampliação do papel feminino na sociedade é a participação na família, deixando para trás a imagem restrita de mãe e companheira:

> **A mulher adquire cada vez mais uma liderança no lar, não como representante da mãe e esposa, mas é a trabalhadora.**

Consequentemente esse processo de evolução permitiu à mulher superar a imagem divulgada no século 20, de mulher reprodutora, uma vez que a mulher continua sendo mãe e esposa, mas passa a ser ela mesma, ou seja, ela passa a ter uma outra identidade.

A pesquisa do PNAD demonstra um número maior de mulheres nas salas de aula da educação de jovens e adultos. Essa diferença no número de homens e mulheres, frequentando a EJA, é comum na educação, e quase sempre as mulheres são maioria, principalmente na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA. Isso só costuma ser diferente nos níveis de ensino mais elevados, como no ensino médio e ensino superior, nesses casos a presença do homem começa a se elevar. Em Cajamar isso se confirma.

Sobretudo para as mulheres das classes populares, estar nas salas de aula representa um momento de grande maturidade, resistência e luta, como afirma Nogueira:

> **Não é tarefa simples para a mulher tomar a decisão de estudar na idade adulta, ao contrário trata-se de uma batalha contra princípios, hierarquias, valores culturais arraigados que ainda sobrevivem na sociedade. O momento da tomada de decisão, "vou estudar", não é inconsequente, ao contrário, é algo estudado, planejado, negociado no âmbito das conflituosas relações familiares e de trabalho.**
>
> **(NOGUEIRA, 2003, p. 75)**

Esse processo de retomada da escolarização não acontece de maneira tranquila para as mulheres pobres e excluídas, as negras, as que compõem as minorias étnicas, as que engravidam precocemente, que casam ainda adolescentes. Participar de aulas, em escolas regulares sempre foi difícil ou impossível, uma vez que as razões econômicas, culturais e sociais colocam essas mulheres precocemente no mercado de trabalho, na maternidade, nos subempregos, refém do machismo da sociedade, dos pais e maridos. Estas condições foram, e ainda são, obstáculos quase intransponíveis para iniciar ou concluir os estudos.

Hoje tentamos viver outra história, a EJA pode vir a ser uma das ferramentas que ajude essas mulheres jovens, adultas e idosas a viver outra possibilidade. Estar em ambientes educativos representa, para muitas dessas mulheres, assumir a história de suas vidas nas próprias mãos, representa ser a protagonista de outra história.

A educação de jovens e adultos promove a inserção dessas mulheres no mundo letrado, dando-lhes condições de ampliar seus conhecimentos, possibilitando que sejam melhores profissionais, companheiras, amigas, mães e que reconstruam suas identidades.

Segundo Rago (1995/96, p. 20),

> **[...] o reerguimento moral e intelectual das mulheres, em geral, dependeria, portanto, de um trabalho educativo modernizador, capaz de fazê-la compreender seu novo papel na sociedade, o potencial emancipador de que dispunha e os instrumentos necessários para sua luta.**

Um outro ponto a destacar: A sociedade estabelece um modelo "padrão" de relacionamento entre os sexos, reconhecendo um padrão de masculinidade e um

padrão de feminilidade. Ao ignorar sexualidades alternativas, a sociedade, em geral, e a educação, em particular, acabam por reproduzir as identidades e comportamento de gênero esperadas e a desvalorizar as demais. Isso diz respeito tanto aos gays, lésbicas e transexuais, cuja presença na escola é ignorada, silenciada, punida, ridicularizada ou excluída. Com urgência precisamos repensar essas práticas e situações.

COR OU RAÇA[11]

Segundo o Censo 2010, 54% da população de Cajamar são da raça/etnia branca e 45% são pretos ou pardos; 2% é a somatória de indígenas e amarelos.

Esta diversidade racial, presente nas salas da EJA em Cajamar, é expressa da seguinte forma: 44% dos entrevistados se declaram negros; 20% pardos; e 31% brancos. Considerando o recorte de gênero, mantém esta predominância de negros e pardos em ambos os sexos.

Temos um número significativo de negros nas salas de aula e isso só vem confirmar as desigualdades sofridas por essa população no processo de escolarização. Esse público enfrenta um processo, que podemos chamar de invisibilidade, como explica Passos (2008, p.169):

> **A invisibilidade sofrida por essas crianças e jovens adultos tem levado muito deles ao abandono e ao fracasso na escola. Os homens e mulheres negras e pobres que não correspondem as exigências homogeneizantes da escola e não se mostram interessados nos conteúdos escolares, têm sido classificados como carentes de tudo, agressivos, desinteressados, indisciplinados, rebeldes, violentos, lentos, sem referência, terão seu percurso escolar mais dificultado e acidentado.**

É interessante pensar como a EJA tem lidado com a trajetória de exclusão dos educandos negros.

Refletir sobre as propostas pedagógicas e se estas possibilitam o debate crítico sobre as desigualdades raciais, nos ajudam a romper com o processo de preconceito e exclusão. Neste sentido, a EJA precisa se constituir um espaço/tempo de direitos e de desejos de aprender e de ensinar, entre todos os que fazem parte desse processo. Ainda segundo Passos (2008, p.172):

11. Nomenclatura utilizada no último Censo de 2010, pelo IBGE.

> **A preocupação não é ensinar somente os conteúdos curriculares na perspectiva do negro brasileiro, mas também analisar e desconstruir os conteúdos das práticas racistas que, na maioria das vezes, não são percebidas, pelos estudantes e nem pelos professores, em função de suas trajetórias de vida ou pela lógica da escola que ofusca as desigualdades e diferenças porque têm como principio a homogeneização.**

RELIGIÃO

Do total de educandos pesquisados, 53% se declaram católicos; 34% evangélicos; 8% afirmam não se filiar a nenhuma religião. Neste tópico a intenção era certificar-se que temos uma pluralidade religiosa, presente nas salas de aula, que nos forma enquanto brasileiros, para que possamos compreender como os educandos pensam o mundo e as relações.

> **É grande a diversidade religiosa no Brasil: catolicismo, judaísmo, protestantes, candomblé, umbanda, espiritismo, budismo, evangélicos... O sincretismo religioso revela a integração das diferentes origens e culturas do povo brasileiro.**
>
> **(BRASIL, 2001, p. 40)**

Podemos citar, como exemplo, as faltas dos educandos nos dias consagrados aos cultos religiosos. Não podemos simplesmente desconsiderar esse fato, nem obrigá-los a escolher entre as aulas na escola e a religião. A flexibilidade nas relações, o diálogo pautado na criticidade e em acordos mútuos, será a solução. Não podemos pautar os diálogos em bases de troca, nem tão pouco nas chantagens, uma vez que estamos formando estes homens e mulheres para serem sujeitos críticos, capazes de escolherem o que julgam ser o melhor para si.

É importante lembrar que a CF/88 define que o Estado Brasileiro é laico, portanto, as escolas público-estatais também deveriam sê-lo. Sendo assim, por serem espaços públicos o que deve prevalecer não é o culto a uma ou outra religião de matriz cristã, ou não, e sim o respeito à diversidade, sem que esse estudante seja constrangido, colocado em situação vexatória, seja coagido a esconder ou negar suas crenças ou não crenças. Podemos nos valer da CF/88 que diz em seu Artigo 5º e 19:

> **Art 5º. Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;**
> **Art.19º. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:**

> **I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (...)**
> **II – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.**

Apesar da lei não dizer com todas as palavras que proíbe símbolos e imagens, orações e cultos religiosos dentro das escolas, essas reflexões, pautadas pelas normas legais, nos ajudam a pensar sobre o tema. Refletir sobre os Direitos Humanos pode nos fazer críticos e sensíveis em relação a essa temática, uma vez que, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê:

> **Art 18. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.**
> **(APUD BRASIL, 2001, p. 196)**

A religião pode ser vivenciada na escola como estudo da história da religião, abordando temas de caráter filosófico, sociológico, antropológico e psicológico, que permeiam todas as culturas religiosas se o profissional não fizer apologia a nenhuma vertente religiosa. Uma orientação válida é também a de respeito por todas as opções, compreendendo as escolhas dos educadores e educandos.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Um dado interessante para observarmos diz respeito à inserção política e cidadã dos educandos nos espaços de participação. Observou-se que a maioria não participa de qualquer atividade política ou social dentro ou fora da escola. Somente 11% dos educandos selecionados declaram ter algum tipo de ação. Estas ações envolvem atividades como massagista em time de futebol, membro de associação de reciclagem, membro da APM, coralista e voluntário em instituições religiosas.

Essa realidade é uma das marcas da EJA e nos aponta o problema presente na sociedade brasileira, a esse grupo de homens e mulheres, oprimidos, não foi permitido, inserir-se em situações legítimas de participação social.

Cabe à escola propiciar momentos de aprendizagens críticas, momentos de debates e fóruns para que estes educandos se aproximem dessa vivência de participação. Entretanto, não estamos dizendo que se devam criar situações imaginárias, cenários, teatros onde os educandos aprendam a se portar como sujeitos participativos, para que

um dia, quando estiverem prontos, possam sair desse contexto artificial e começar a participar.

Aprendemos a participar, participando, e há nas escolas espaços privilegiados de participação social, como os Grêmios Estudantis, as associações, os Conselhos. Esses espaços de gestão coletiva nos ajudarão a construir a consciência política que estes educandos precisam para participar das lutas sociais, em prol da construção de um mundo melhor, mais justo, mais digno, mais bonito. Para além desses espaços, a sala de aula é o lócus primeiro, onde homens e mulheres devem exercitar a participação nos debates e diálogos. Na perspectiva freiriana, ler o mundo criticamente é buscar compreender e revelar as causas, os fatores e agentes que levam à desigualdade, à opressão, à exclusão, é dar sentido a acontecimentos, recusando explicações simplistas como "sempre foi assim e sempre será".

Este olhar crítico estranha a realidade e a recusa, desvelando e mostrando aos educandos que há possibilidades de mudanças. Compreender os fatos sociais é fundamental para intervir crítica e criativamente na sociedade, no sentido de transformá-la. Esse exercício deve ser vivido pelo grupo de educandos, no cotidiano da sala de aula e nos demais espaços da escola, para romper com o afastamento em relação à participação social.

SOBRE A ESCOLA

Perguntado aos estudantes o que eles mais gostam na escola, nota-se que a socialização tem um destaque expressivo para o grupo, seguida da relação com os educadores. Ou seja, podemos inferir que as relações com os colegas e com os educadores, dentro do ambiente escolar são de extrema importância para este grupo, atuando como aspecto motivador para a permanência nas escolas, nas salas de aula e nas aprendizagens, sendo que a leitura e escrita e o estudo são citados como importantes para 12 % desses educandos.

A relação que se estabelece entre educador e educando é construída num processo onde ambos são responsáveis. Essa relação deve ser muito fortalecida, valorizada e ampliada, pois no processo educativo a ideia é que se forme um coletivo, para produzir novos conhecimentos, para participar dos fóruns de debates, etc..

Essa relação saudável, não hierarquizada, fortalece a ideia de uma escola participativa, humana, onde os educandos criam uma relação afetiva descolada da tutela, negando a submissão. Jamais as relações nas salas de aula devem ser pautadas pelo medo à autoridade: todas as regras que o grupo julgar necessárias devem ser construídas pelo coletivo, negociadas e cumpridas por todos os participantes.

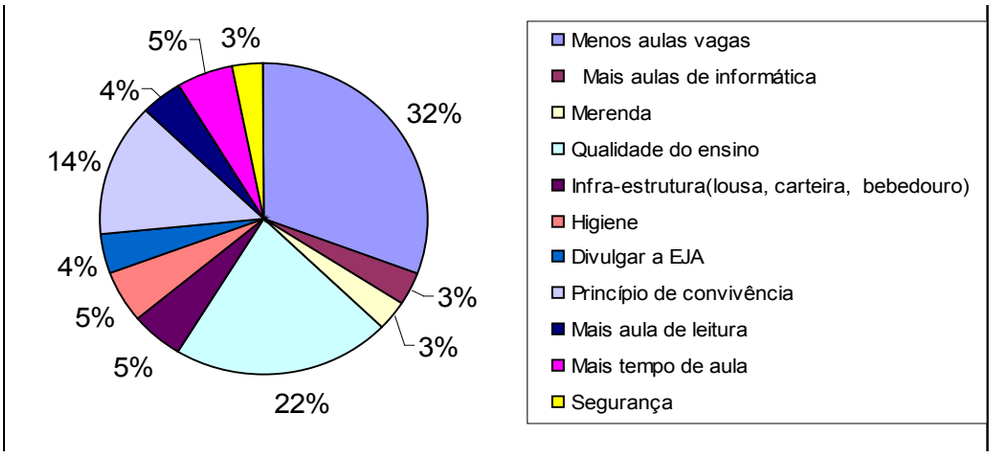


Gráfico 2 - O que precisa melhorar na escola

Quanto ao que precisa melhorar na escola e/ou na aula, os educandos fazem os seguintes destaques: As respostas obtidas trazem à cena a falta de profissionais para conduzir as aulas. Os educandos nomeiam essas ausências dos educadores como "aula vagas" e analisam que esse fato acaba prejudicando o desenvolvimento escolar. Não discutiremos aqui as causas desse fato, entretanto, alguns pontos, que impactam diretamente a prática pedagógica, serão destacados a fim de nos ajudar a refletir sobre essa questão:

Se a escola é pautada para que o educador seja o grande "condutor" dos momentos de aprendizagem e se estes educandos não forem orientados para serem educandos autônomos e pesquisadores, realmente a falta do educador impacta muito negativamente o seu desenvolvimento. Não estamos negando nem dizendo que o papel do educador não seja de relevância no processo; entretanto, temos que pensar em estratégias para que as faltas dos educadores não prejudiquem tanto os educandos. Tarefas escolares e propostas, que possam ser desenvolvidas pelos estudantes sozinhos nessas situações, contribuem para seu percurso formativo autônomo e têm muito significado num currículo crítico.

Outra questão que podemos problematizar a partir das respostas obtidas é o quanto estes educandos valorizam a educação e a escola, negando a falsa ideia, muito comum, de que os educandos não valorizam a educação nem a escola, que não gostam dos espaços escolares e que não se relacionam agradavelmente com educadores e gestores. Via de regra, os educandos gostam das escolas e dos seus profissionais, validam a educação, mas como seres pensantes que são, fazem críticas pertinentes, reagem aos modelos tradicionais de escola, à inflexibilidade de horários, às relações arbitrárias, etc..

As questões que foram destacadas pelo grupo de educandos remetem à qualidade de ensino, ao desejo de ampliar o tempo de aula, às oportunidades de

leitura, às aulas de informática.

Sobre as regras de convivência, podemos aferir que mesmo sem ter frequentado assiduamente escolas, esse público tem um imaginário sobre como seja ou como deveria ser uma escola perfeita. Tem também ideia de como deveria ser a relação, entre as pessoas, as aprendizagens, os conteúdos e, na sua grande maioria, todos se apegam a lembranças saudosistas de uma escola tradicional e rígida, onde a convivência e as relações pessoais eram pautadas por hierarquia, medo, punições, castigos, faltas, notas vermelhas, reprovações, gritos.

É trabalho do educador, que olha para o mundo desejoso de mais justiça social, de mais participação popular, de mais igualdade, construir princípios de convivência que rompam com a ideia da disciplinarização, da punição, da hierarquização, da competição.

Como vimos, as informações levantadas e as reflexões nos ajudam a "re-conhecer" uma pequena parte desse universo de diversidades dos educandos da EJA, a refletir contextualizando e construir possibilidades de transformar cada situação.

Será que existe uma data correta para se fazer um levantamento semelhante com nossas turmas de EJA? Devemos fazê-la uma única vez?

Acreditamos que, talvez, o início do ano letivo seja uma ótima ocasião para realizarmos esse trabalho, com vistas a subsidiar o planejamento da escola e dos educadores; entretanto, no decorrer do processo pedagógico é muito importante conhecer e reconhecer o educando, afinal não somos estanques, vamos mos modificando e transformando as relações e a nós mesmos. Como diz o poeta, Fernando Pessoa:

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
(FERNANDO PESSOA, 1888-1935)

Com certeza, as escolas que se propuserem a viver a experiência de uma pesquisa para leitura de mundo ampliada, irão confirmar o quanto a diversidade é presente e precisa ser considerada e respeitada, seja na organização da aprendizagem, na seleção dos temas e conteúdos, na forma de estabelecer as relações interpessoais, na estrutura e funcionamento dos espaços, na construção do P.P.P. da escola.

O QUE OS EDUCANDOS JÁ SABEM:

> **(...) existem perguntas fundamentais que provocam o discente em torno da substantividade das coisas, da razão de serem elas, de suas finalidades, do modo como se fazem, são elas: O quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quê? Para efetivação dessas questões e o engajamento dos educandos, a escola precisa definir prioridades didáticas favorecendo, inclusive, experiências escolares coerentes com as necessidades da sua clientela, oportunizando abordagens que explicitem a face oculta de um mundo que exige um novo humanismo, baseado em novos direitos humanos, que tornará possível a sobrevivência do planeta.**
>
> **(FREIRE, 1985, p. 12)**

Sabemos que o grupo da EJA é heterogêneo, diversificado, mas há uma característica que os diferenciam e impacta, sobremaneira, o processo educativo que vivenciaram: As trajetórias desses jovens e adultos em relação à vida, ao trabalho que, consequentemente, possibilitaram percursos formativos diferenciados, mas para todos se colocam essas perguntas fundamentais, a partir do que já construíram, do que já sabem.

Esses homens e mulheres construíram um vasto conhecimento sobre a escrita, a matemática, a geografia, a história, enfim, sobre o mundo, porque vivem em uma sociedade letrada e convivem com textos, imagens, números, informações, tecnologia em diversas situações, mesmo que não sejam alfabetizados. Parte dos educandos conhece algumas letras e números e sabe assinar seu nome. É possível, também, que parte deles reconheça outras palavras significativas, como o nome de pessoas queridas, o nome do local onde trabalha ou da cidade onde vive. Ao manusear embalagens que usamos no cotidiano, como remédios, alimentos e produtos de limpeza, por exemplo, aprendemos sobre a escrita, identificamos palavras que dão nome àqueles produtos.

Ao ouvimos a leitura de cartas ou notícias, feitas por outras pessoas, podemos aprender algo sobre a organização da escrita. Ao interpretarmos placas e outras sinalizações, desenvolvemos estratégias para decifrar o que elas indicam. Diariamente, os educandos lidam com dinheiro, contas de consumo, boletos bancários, banco – cartões, máquinas; mapas, celulares, enfim, uma infinidade de situações que os colocam frente ao mundo letrado, sem que eles tenham noção da quantidade de saberes que vivenciam a toda hora e o quanto mobilizam estes conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos, seja no espaço doméstico, seja em situações de trabalho, em situações de vida social ou políticas. Esses saberes são deles, ressignificados por eles e reelaborados constantemente de forma a atender suas necessidades, suas demandas diárias.

O conhecimento de cada um varia muito de acordo com o contexto, com a sua trajetória de vida, o local onde vive seu, ambiente familiar ou de trabalho. Neste sentido, uma das tarefas principais para um educador é identificar quais são esses saberes para que possa planejar o processo pedagógico. Este processo terá como ponto de partida estes conhecimentos prévios que contribuirão para que esse se desenvolva na construção, ampliação e sistematização de seus próprios saberes.

Porém, o que se tem observado nas escolas e salas de aula é que esse conteúdo, aprendido fora do ambiente escolar, raramente é reconhecido pelos próprios educandos. Ao retornarem aos estudos, afirmam que não sabem nada, que só sabem escrever o nome, ou as letras, mas não conseguem "juntá-las", que apesar de terem estudado até determinada série, não lembram mais nada.

Sendo assim, não "vale" perguntar ao educando o que ele sabe, vale sim pensar em estratégias interessantes, criativas, socializadoras para que estes educandos sintam-se à vontade a ponto de nos contar o que sabem. As velhas e ameaçadoras provas e testes, também acabam inibindo estes educandos e não avaliam de fato esses saberes.

Por isso, o ***diagnóstico inicial*** deve ser um levantamento dos saberes globais que estes educandos construíram. Citaremos, como exemplo, a escrita e leitura, e as áreas de matemática e história, pois todas as outras áreas podem se basear nessa ideia, aprimorando e adequando a seu contexto e realidade.

- **Saberes sobre a escrita:** o educando individualmente/ grupo contará o que sabe sobre a escrita, o que já escreveu e o que gostaria de escrever; a partir dessa atividade, pode-se pedir que escreva: uma palavra, uma frase, um texto, uma poesia, um conto, uma mensagem de apoio, uma carta de demissão, uma piada, um cordel, etc..
- **Saberes sobre a leitura:** o que sabe sobre a leitura, o que já reconhece no que encontra escrito e a partir dessa atividade, pedir para ler uma palavra, uma frase, um texto, um bilhete, uma placa de informação, uma notícia, uma bula de remédio, uma tabela de preços, uma charge, um filme, um quadro de pintura, etc..
- **Saberes sobre a matemática:** aqui é muito importante problematizar com o educando, que a matemática que estamos "olhando" é a que está presente na vida, pois, via de regra, afirmam que nada sabem, uma vez que remetem a matemática escolar, suas regras e fórmulas. Pedir para resolver situações, problemas, com cálculos mentais, fazer trocos, cálculos de aproximação, usar calculadora, medir espaços, construir objetos, maquetes, montar um orçamento, uma festa, etc..

- **Saberes sobre a vida: pedir para que conte o que sabe sobre a vida de uma maneira geral. Conversar sobre as relações históricas, os fatos políticos, do meio ambiente, da justiça, da cultura, da saúde, sobre o que vê na TV, nas revistas e jornais, compreendendo quais são os saberes e conhecimentos que cada educando tem.**
- **Fazer a categorização por áreas de saberes/competências/habilidades/ a fim de identificar o que sabem sobre: história, geografia, ciência, artes, inglês, etc..**

Este é um exemplo de focos de atenção quando pensamos nos saberes dos educandos. A partir das respostas dadas, iremos pesquisar quais serão os saberes necessários que devem ser trabalhados com esses educandos a fim de ampliar esses conhecimentos, que eles já trazem consigo. Se não fizermos esse diagnóstico, estaremos sempre partindo do zero, guiados pela ideia de que em determinada série há determinados saberes que se correlacionam e estaremos fadados a termos grandes problemas, uma vez que planejaremos um processo pedagógico muito aquém ou muito além da realidade dos educandos. É relevante informá-los sobre a importância dos saberes que trazem e que serão pontos de partida para ampliações e aprofundamentos.

O QUE OS EDUCANDOS PRECISAM SABER:

Elogio do aprendizado
Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando!

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixei convencer

veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
não sabe.
Verifique a conta
é você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando!
(BRECHET, 1898-1956)

Como foi discutido anteriormente, homens e mulheres que nunca frequentaram escolas ou espaços educativos, constroem conhecimentos, elaboram saberes e desenvolvem habilidades que lhes permitem viver em diferentes situações e épocas de vida. Essas aprendizagens fazem parte de suas vidas.

Esses jovens, adultos e idosos, ao decidirem acessar o direito à educação, passam a frequentar os espaços escolares e deparam-se com uma realidade sui generis, uma vez que as escolas, ainda marcadas por concepções tradicionais de educação, negam sistematicamente os saberes culturais que são construídos pelas classes pobres e excluídas e privilegiam os saberes, os conhecimentos, as culturas da elite dominante.

> **Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.**
>
> **(DI PIERRO, 2005, p.1.118)**

Ao olharmos para esses educandos, destacando suas faltas, desencadeamos ou reproduzimos um processo de aculturação e dominação que acaba acarretando o fracasso escolar e, consequentemente, a discriminação e a exclusão.

Faz-se necessário romper com esse paradigma que avalia o educando sempre pela falta, pela negação. É da responsabilidade da escola e dos educadores descobrirem o que educandos da EJA sabem, compreendem, como aprendem e quais as estratégias que criam para responder às questões que lhes são apresentadas, sejam estas questões da vida diária ou pedagógicas e, a partir dessas referências, iniciar o trabalho pedagógico. Di Pierro (2009:5) enfatiza que essa descoberta deve sustentar uma prática de interlocução entre os diversos saberes:

> **O paradigma compensatório é problemático porque ofusca a visão da diversidade dos sujeitos de aprendizagem, fazendo**

> **com que perguntemos sempre o que os educandos não sabem, ao invés de nos instigar a pesquisar quais são suas trajetórias de vida, quais suas bagagens culturais e saberes de que são portadores, quais seus projetos de futuro e suas motivações para retomar os estudos. Quando superamos os preconceitos e reconhecemos que os educandos, embora pouco escolarizados, são sujeitos plenos de cultura e conhecimento, com diferentes percursos e projetos formativos, somos incitados a buscar uma organização escolar e curricular mais flexível e inovadora, que coloque em diálogo saberes diversos (popular e erudito, da experiência prática e da teoria, da imaginação e da narrativa, do corpo e da mente).**

Acreditamos na escola como um espaço privilegiado de construção de saberes e elaboração de conhecimentos. Sabemos das necessidades sociais e profissionais que estes jovens, adultos, idosos têm, uma vez que estão inseridos em uma sociedade que baseia suas relações na leitura e escrita, mas acreditamos que uma nova cultura escolar precisa ser gestada, a fim de garantir um olhar ético, humano, inclusivo para todos os sujeitos da EJA.

O que se aspira neste sentido é contribuir para sua formação integral, atuando de um modo que permita a esses jovens e adultos a compreensão crítica das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; nas relações de trabalho, ampliando o seu olhar, desvelando as injustiças e possibilitando uma crítica leitura de mundo (FREIRE, 1990) e sua participação efetiva nos processos sociais.

Dessa maneira, a educação cumprirá seu papel político-social, pois estará voltada para uma educação que respeita as individualidades e as diversidades, que concebe o educando enquanto um sujeito de direitos, capaz de escolher, decidir, ser autônomo e participar da construção pedagógica, a fim de construir uma escola que de fato seja para ele e para todos, onde se acolham os seus saberes e se possibilite outros saberes.

2.2. O professor

> **...Acredito que a educação brasileira só caminhará rumo à liberdade quando as pessoas mudarem os mecanismos de funcionamento desta "educação", com políticas reais públicas, que funcionem de acordo. O sistema só muda quando se muda um todo: nós.**
>
> **(PETROCELLI, 2011)[12]**

12. Reflexão construída na formação à distância, realizada em 2011, com os Professores da Rede Municipal de Cajamar – Alex Petrocelli.

QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EJA?

A educação, como tudo o que faz parte da cultura, só se realiza mediada pelas pessoas. Sabemos que a educação não acontece apenas na escola e em determinada idade. Atualmente, sabemos que aprendemos ao longo da vida, e que as pessoas aprendem umas com as outras em diversos espaços sociais, interagindo, expressando-se, comunicando-se, convivendo com a diversidade e construindo identidades.

No entanto, a educação que acontece dentro de uma escola é diferente desse outro processo mais amplo de formação dos homens e mulheres, que acontece cotidianamente em seu meio sociocultural. Isso porque esta educação é intencional e não improvisada, faz parte um esforço mais sistematizado, em que se planejam as ações, pensando em atingir certos objetivos, tratar de determinados conhecimentos, desenvolver saberes e habilidades. Esta educação é, portanto, condicionada pela intencionalidade pedagógica.

Muitas pessoas participam da construção de uma rede/escola, entretanto queremos nos deter aqui em um grupo que é fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem: os educadores, que são parte fundamental desse processo educativo. Diremos que são os protagonistas na educação, juntamente com os educandos:

> **(...) o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...).**
>
> **(FREIRE, 2004:67)**

Tudo o que é vivido na educação é resultado da interação entre essas pessoas, é influenciado pelas características pessoais, profissionais, culturais de cada uma delas, pela composição geral do grupo e pela forma como se dá a relação entre as mesmas e entre a relação de conhecimento.

As peculiaridades de cada um não nos cabe registrar, nem seria possível alcançar. Mas informações importantes podem ajudar na construção de um perfil desses sujeitos, que nos indiquem caminhos para planejar um trabalho conjunto, assim como para desenvolver propostas e currículos mais significativos.

Quem são os professores de jovens e adultos de Cajamar? Dispomos de alguns dados, que foram analisados em diagnóstico realizado nos meses de agosto a novembro de 2011. Assim, apresentamos brevemente o perfil dos professores da EJA em Cajamar. Dos 25 professores em exercício no 2º. Semestre de 2011[13], trabalhamos com uma amostra de 19 questionários.

13. Informações obtidas na Diretoria de Educação.

Nosso objetivo não é comprovar cientificamente se estes números representam a Rede de Cajamar, a ideia central é construir com vocês uma reflexão sobre como se pensa, se analisa, se olha para um grupo de educadores, para que este conhecimento possa ser ampliado e organizado da melhor maneira possível, por vocês, professores e gestores em seus cotidianos.

GÊNERO

A maioria do grupo é formada por mulheres: Essa diferença entre homens e mulheres é comum na educação, e quase sempre as mulheres são maioria, principalmente na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA. Isso só costuma ser diferente nos níveis de ensino mais elevados, como no ensino médio e no ensino superior, em que se exige mais formação acadêmica dos docentes, tem-se melhor remuneração e melhores condições de trabalho. Nesses casos, a presença dos homens é mais acentuada.

> **(...) a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a PNAD, 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino.**
>
> **(GATTI, 2009:24)**

Historicamente, as profissões ligadas à atenção e ao cuidado com o outro foram atribuídas às mulheres. Daí sua participação maior na educação inicial e básica. Também devemos considerar que a maioria das mulheres estuda nas áreas de ciências humanas e sociais, tradicionalmente menos valorizadas na sociedade.

> **O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado. (...) O professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação (...)**
>
> **(UNESCO, 2004, p.45)**

Essa é uma das faces da grande desigualdade que existe entre homens e mulheres na nossa sociedade, mas não necessariamente porque os homens tenham mais formação, pelo contrário, as mulheres são maioria (mais de 56%) entre os estudantes universitários (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, 2002).

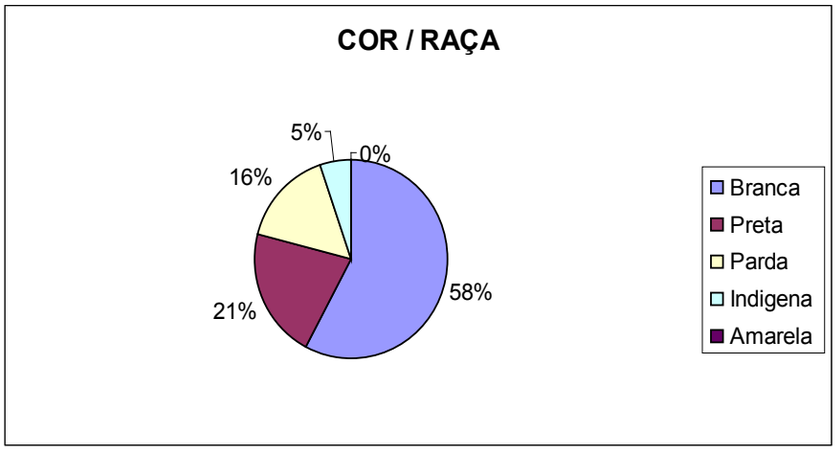


Gráfico 3 - Cor e raça

COR E RAÇA

Do total, 11 professores se consideram brancos; 4 pretos; 3 pardos e 1 indígena. Esse dado é importante, pois certamente a população do município é mais diversa e mais heterogênea, quando abordamos a questão étnico-racial. Porém, vários fatores explicam a menor presença de pessoas negras entre os profissionais da educação, entre eles o corte de classe no nível educacional formal da população, que atinge mais seriamente a população negra, maioria entre os mais pobres.

Ainda estamos muito distantes de condições igualitárias de acesso e permanência devido a desigualdades simultaneamente raciais e sociais, que se sobrepõem e se retroalimentam. Segundo pesquisa com educadores brasileiros, se por um lado

há maior presença de pessoas negras e pardas na educação que em outras profissões, por outro, sua presença é maior no ensino infantil e fundamental, como reflexo das disparidades no nível educacional da população com relação à raça/etnia.

> **Considerando a grande desigualdade de escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos, pode-se entender por que a entrada para a profissão de professor tende a ser facilitada para não brancos, justamente na educação infantil e no ensino fundamental. Acresça-se que é relativamente recente o acesso mais significativo dos brasileiros não brancos aos diversos níveis de ensino, bem como a sua progressão escolar até o ensino superior.**
>
> **(GATTI, 2009:26)**

Para contribuirmos com o fim da desigualdade racial no Brasil, é preciso que haja uma atuação consciente e direcionada, com objetivo de romper com os valores e narrativas dominantes, tradicionalmente preconceituosas, por meio da valorização de outros padrões e paradigmas de validação da história e da cultura negra e da luta pelos direitos dos grupos histórica, cultural e socialmente marginalizados. Omitir-se diante destas e das demais desigualdades é uma das formas de mantê-las.

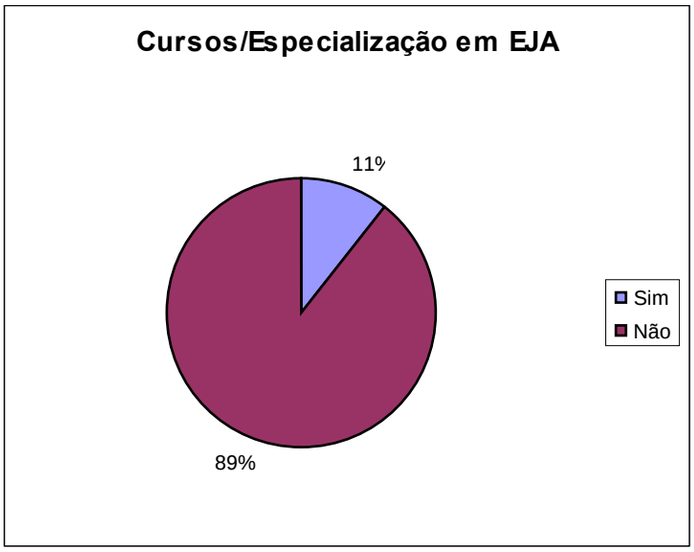


Gráfico 4 - Cursos/especialização em EJA

CURSO/ESPECIALIZAÇÃO EM EJA

Como mostra o gráfico 4, todos os educadores têm formação universitária, sendo que 3 destes profissionais têm curso de pós graduação. Entretanto, somente 2 desses profissionais afirmam ter cursos ou curso de especialização em EJA.

Não ter a formação específica para atuar na EJA irá exigir desse profissional um esforço de formação constante a fim de se atualizar. É fato que compreender e discutir sobre educação, seus conceitos, suas concepções e didáticas forma um profissional que pode transitar tranquilamente em todas as modalidades de ensino, mas, também, é fato que existem as especificidades de cada modalidade e este profissional terá que estudar e pesquisar para atendê-las. A EJA tem marcas identitárias próprias, tem especificidades únicas que precisam ser levadas em consideração, como aponta Arroyo (2008:221):

> **São marcas como a construção do legado da EJA, seus marcos teóricos, que se referendam na educação popular, o olhar para o educando, para sua condição humana, que é um dos marcos diferenciais dessa modalidade de educação, o reencontro com as concepções humanistas de educação, aproximar-se do campo do direito, a educação como direito humano.**

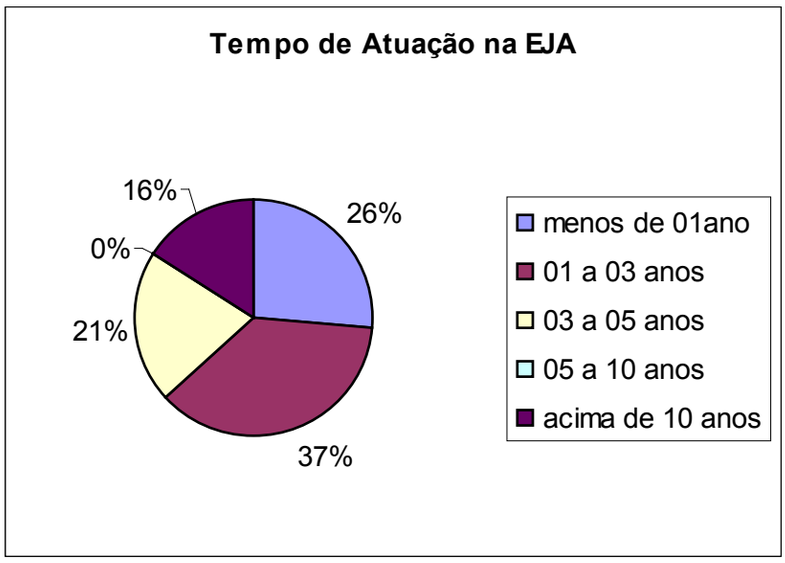


Gráfico 5 - Tempo de atuação na EJA

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA

A experiência em educação dentro do grupo é bastante diversificada e isso pode e deve ser valorizado ao pensarmos na organização da EJA no município, pois amplia as possibilidades de aprendizado mútuo e socialização de experiências diversificadas entre os professores. Não só os jovens podem aprender com os mais experientes, como também estes podem descobrir novas possibilidades a partir das contribuições daqueles que chegam agora à prática educativa. Entre educadores da EJA, que trabalham nas escolas há mais tempo e aqueles que o fazem inicialmente, muitas experiências podem ser compartilhadas.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

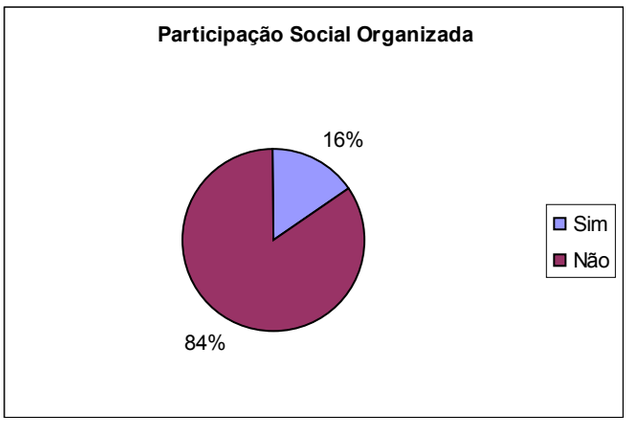


Gráfico 6 – Participação social organizada

QUAL ORGANIZAÇÃO?

- 01 Professor no Movimento Sindical
- 01 Professor em Associação (não especificou o tipo)
- 01 Professora no Conselho de Escola

Vejam como essa realidade é interessante, lembram-se de que os educandos também não participam de atividades sociais organizadas? Historicamente, nós brasileiros não fomos "chamados" para vivenciar essas experiências, mas precisamos modificar esse comportamento, quando acreditamos nos espaços coletivos, nos espaços de diálogo, de debates públicos.

Cabe ainda ao professor, segundo Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia, ensinar pela corporificação das palavras, pelo exemplo. Vejamos o que significa essa ideia:

> **O professor que realmente ensinar, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.**
> **Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e, dizem que não mudou, faz discurso pragmático contra os sonhos e prática a transferência do professor para o aluno?! Que dizer**

> **da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?**
> **Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se sabe "com quem está falando".**
> **O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. Uma dessas pessoas desmedidamente raivosas proibiu certa vez estudante que trabalhava dissertação sobre alfabetização e cidadania que me lesse. "Já era", disse com ares de quem trata com rigor e neutralidade o objeto, que era eu. "Qualquer leitura que você faça deste senhor pode prejudicá-la." Não é assim que se pensa certo nem é a assim que se ensina certo. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem, o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.**
> **(FREIRE, 2007, p.35)**

Iniciamos um primeiro olhar ampliado sobre os professores da EJA de Cajamar, por meio de questões que foram respondidas por esses profissionais. Entretanto, temos outros aspectos que nos podem "revelar" muito sobre esses profissionais, como formações presenciais que vivenciamos ao longo de 2010 e 2011, os momentos de Educação a Distância, quando os educadores registraram seus conceitos e ideias sobre a educação, sobre os educandos, os HTPCs , em que educadores se colocavam defendendo ideias e temas pertinentes a EJA, para além dos Projetos Político-Pedagógicos e as visitas a algumas salas de aula.

Se por um lado, para alguns profissionais da área, esses dados podem parecer poucos ou superficiais, para muitos podem ser dados relevantes, que demonstram as concepções, as crenças, os mitos que constroem esse educador.

De uma maneira geral, os educadores ainda olham para os educandos pelo viés da falta, pelo prisma do assistencialismo. As culturas e vivências chegam às salas de aula em formato de oralidade, são respeitadas, mas não ultrapassam essa fronteira.

Ainda é recorrente nos discursos dos professores, a pressão do capitalismo

e a tensão que isto lhes gera, tentando equacionar uma educação que liberte, ao mesmo tempo em que atenta ao mercado de trabalho.

As diversidades presentes são universalizadas, logo são negadas, atendendo também a uma cultura escolar que privilegia a homogeneização e normatização.

As práticas escolares ainda transitam entre propiciar momentos em que os educandos são sujeitos do processo e momentos em que são meros expectadores, convidados a escrever e a ler exaustivamente textos, problemas, contas, informações que não têm significado.

Podemos problematizar esses pontos, considerando que os educadores estão num processo de grandes descobertas, transitando entre concepções arraigadas e tradicionais e concepções críticas e libertadoras.

Um autor que nos faz pensar muito sobre essas questões é Miguel Arroyo em seu livro Oficio de Mestre. Segundo ele, as imagens e autoimagens de professor(a) são bastante diversificadas e muitos reagem quando pensam uma prática dentro de um contexto mais coletivo, mais humanizador, que vise um pleno desenvolvimento dos jovens e adultos. Sentem-se ameaçados em sua identidade pessoal e profissional, pois entram em conflito com a ideia que tem sobre educação, a visão que têm sobre o mundo e sobre o homem, e sobre a sua autoimagem profissional, uma vez que o educador acaba sendo deslocado do status de detentor do saber para mediador do conhecimento, o que lhe causa um grande conflito.

Para ser professor é preciso se "re-conhecer", saber suas fragilidades, suas concepções, compreender porque "olha" o educando de determinada maneira, saber analisar porque escolheu, por exemplo, aquele texto, aquela atividade em detrimento de outra.

Ser professor é fazer constantemente escolhas que irão impactar diretamente a vida do educando. Posso escolher em ser um educador "bom", mas que não estuda e, portanto, conduz a aula de maneira superficial. Posso escolher ser um educador extremamente estudioso, mas ao me relacionar com os educandos opto por ser impositivo, posso escolher ser transgressor ou acomodado.

Ser professor é estar aberto à ideia freiriana do "ser inconcluso", de sermos sujeitos em construção eterna, não temos obrigação de saber tudo, jamais estaremos prontos e completos, mas temos obrigação ética, ao assumir uma sala de aula, de ir em busca desses saberes.

Ser professor é caminhar no fio da navalha, e talvez seja essa a grande magia dessa profissão, que nos convida permanentemente a nos rever, a nos conhecer e a compreender que o "mundo da educação" pode ser um lugar de grandes contradições e problemas, mas problemas e contradições podem ser enfrentados e resolvidos. É só uma questão de escolha!

2.3. Conquistas e desafios

Ao falarmos sobre as conquistas da EJA seremos remetidos a refletir sobre as dificuldades e lacunas que ainda encontramos nessa modalidade de ensino.

O convite que fazemos a vocês, leitores, é que façam a ponte, as relações necessárias com as teorias que apresentamos com as práticas e realidades que vivem, e que formulem uma nova e reelaborada teoria. Essa dinâmica nos obrigará a ampliar nosso olhar, pois não podemos ficar "presos" somente sobre nosso espaço/realidade, pois se assim o fizermos a tendência é acabarmos com uma visão reduzida tanto das conquistas como dos problemas, o que nos impedirá de vislumbrar possibilidades de mudanças/transformações para a EJA.

Poderíamos destacar várias conquistas da EJA, mas afirmamos, sem medo de estar equivocados, que a maior conquista é o reconhecimento da educação como direito humano a ser contemplado segundo as especificidades dos sujeitos, com todos os desdobramentos que essa ação acarreta.

Como vimos anteriormente, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Infelizmente, pelos mecanismos históricos de dominação, ainda hoje, não se implantou nacionalmente, uma política para EJA, nem se concretizou como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs, acima de 14 anos, possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade complexa como a brasileira. O que temos garantido, na grande maioria dos estados, são as salas de aula, entretanto, os municípios enfrentam grandes dificuldades em garantir a qualidade de oferta da educação. De acordo com Moll (2004:22) o descaso com a educação de jovens e adultos pode estar começando, aos poucos, a ser revertido pela ação local dos municípios e seus parceiros:

> **O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar**

> **relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos.**

Se refletirmos sobre o porquê dessa dificuldade, perceberemos que a concepção de educação está por trás dos equívocos que são cometidos em relação a EJA, diz respeito a uma concepção de educação compensatória, assistencialista.

O Brasil culturalmente trata seus "pobres" de uma maneira extremante indigna.

> **Do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão. Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente "de menor", permanentemente exposto às ideias chamadas exóticas, o povão precisa ser "defendido". A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a "proverbial incultura" do povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade. Os que pensam assim e assim agem, defendem uma estranha democracia, que será tão mais "pura" e perfeita, segundo eles, quanto menos povo nela participe. "Elitizar" os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva.**
>
> **(FREIRE, 1989, p. 20)**

Entretanto, sabemos que o reconhecimento da educação como direito humano está sendo gradativamente reconhecido como direito inalienável para milhões de pessoas, que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado.

Sobre os desafios, podemos destacar alguns que, nos parece, estão se eternizando, o que é muito preocupante.

Um deles é a ideia equivocada de que a EJA é um apêndice da educação infantil, importando todas as metodologias e práticas educativas das crianças para os adultos, desde o trato, as punições, as falas infantis e as práticas educativas lúdicas, fazendo com que o adulto se torne um "bebê gigante", sem criticidade, sem autonomia, sem voz.

Segundo Arroyo (2010:73) em seu texto Educação e exclusão da cidadania:

> **Frente ao adulto, a ênfase na eterna juventude, na eterna infância, o campo preferido para a ação educativa... A infância é exaltada no pensamento pedagógico exatamente por ser o contrário do adulto... por não ser ainda sujeito social e político.**

Essa prática ainda muito comum em várias escolas e salas de aula traz um **cunho de infantilização** para o processo pedagógico. Como vimos, Arroyo defende a ideia de que esse jeito de infantilizar os adultos esteja atrelado à eternização de uma fase da qual não se espera a criticidade, nem posicionamento político, ou autonomia, e isso seria uma "estratégia" do sistema ou do professor que escolhe tratar os educandos como crianças, para que estes não tenham a oportunidade de vivenciar debates críticos, momentos formativos permeados de reflexões críticas sobre o mundo, a realidade, a política, saúde, justiça, cultura, qualidade de vida, etc..

Alguns autores apontam uma interface com a maternagem no trato com os educandos, sempre um aspecto presente na ação educativa, que tem a relação com o cuidar, o mimar, o tutelar.

De qualquer maneira, seja pelo caráter ideológico ou psicológico, temos que ficar extremamente atentos a essa prática, muito usual na EJA.

É papel do educador, do gestor e do supervisor da EJA ser muito crítico em relação aos profissionais que justificam esse tipo de relação infantilizada, afirmando que os educandos são como crianças. Eles não são como crianças, pois isso seria, simplesmente, impossível. Estes homens e mulheres tiveram um direito negado à educação e estão nas salas de aula por essa razão, ou por outras razões, como por exemplo, a de se atualizar, mas nenhuma dessas razões os tornam bebês ou crianças dependentes.

Sobre esse tema, ainda, é relevante dizer que adultos podem e devem viver experiências lúdicas, devem também transitar pelas diferentes linguagens desde que esses momentos não sejam os momentos de re-lembrar a infância vivida e as brincadeiras infantis, e o que fizeram no passado, etc..

Existem canções, rodas, cirandas, danças, quadrilhas, teatros, pinturas, desenhos, etc., que provocam aprendizagens e fazem parte do mundo dos adultos; portanto, nada justifica a ideia errônea de se ouvir músicas infantis, parlendas, brincar

de feirinha livre, mercadinhos, casinhas, mesmo porque esses homens e mulheres vendem ou compram nos comércios locais, têm suas casas e cozinhas para cuidar e vivem na pele essas experiências.

Outra questão relevante, que ainda é um grande desafio para a EJA, é refletir sobre: como a escola acolhe o educando adulto, portanto, trabalhador? Segundo Di Pierro (2009), a escola com suas rotinas fixas e sua imensa dificuldade em se adaptar à contemporaneidade e à realidade do educando, cria e perpetua condições que são verdadeiros obstáculos instransponíveis ao adulto trabalhador. Sabemos que um adulto que trabalha, não pode escolher entre estudar e trabalhar.

Mas, como conciliar as regras estabelecidas pela EJA e o mundo do trabalho?

De uma maneira geral as regras e padrões que regem a EJA são oriundas e copiadas da educação infantil ou do ensino fundamental regular - horários rígidos, portões que se fecham nos horários estabelecidos, períodos extensos de aulas, inflexibilidade na carga horária, nos prazos e datas, aulas à noite, provas com datas marcadas, etc..

A escola perpetua mecanismos velados de exclusão, o que invariavelmente contribui para que os alunos desistam, ou não consigam frequentar com regularidade as salas de aula.

A EJA tem em seus marcos legais sustentação jurídica para se constituir de forma muito mais flexível, muito mais interessante em seus tempos de funcionamento, em seus modos de operar, entretanto, por mecanismos ideológicos – de exclusão – estas leis não são levadas em consideração e os educandos acabam sendo "sutilmente" retirados do processo.

> **A EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal.**
>
> **(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasil, 2008, p.8)14**

Em relação à pratica educativa: Como a escola planeja, trabalha e avalia as aprendizagens/conteúdos a serem ensinados nas salas de aula? Como se apropria dos conhecimentos desses adultos trabalhadores?

14. Ver texto na íntegra em: http://forumeja.org.br/files/ejacneparecerd.pdf

> **Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.**
>
> **(FREIRE, 1967:97).**

As aprendizagens, os conteúdos, a construção de conhecimentos, as práticas e vivências escolares, os recursos utilizados, não se aproximam e nem se apropriam das experiências que esses adultos trazem de suas trajetórias e percursos, realizados no mundo do trabalho. A educação não percebe, ou não quer perceber, que esta "matéria-prima" é potencialmente rica em significado, faz link com os saberes e pode ser reelaborada, uma vez que se origina de uma atividade prática, portanto, de uma vivência repleta de concretude, para um processo abstrato na elaboração e construção de novos saberes. Como afirma Gentili (2007:75):

> **Não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônomas, não se pode educar para a liberdade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para a democracia a partir de práticas autocráticas.**

E sem dúvida precisamos refletir sobre a importância da politicidade[15]; na visão crítica de educação, que precisa estar presente nas relações de aprendizagens, uma vez que estas experiências permitiriam aos educandos a vivência de situações de debates, de fóruns de discussão, oportunizando que se percebam sujeitos capazes de refletir criticamente, de anunciar novas possibilidades, potencializando a capacidade de autonomia para buscar o novo, para mudar situações, para criticar as relações trabalhistas, para fazer efetivar seus direitos, para refletir sobre a sociedade capitalista, a relevância dos sindicatos, e conhecer novas possibilidades de organização de trabalho como, por exemplo, os mutirões, a concepção que embasa a economia solidária, a gestão participativa, as cooperativas, etc..

15. Politicidade é a habilidade humana de não se deixar arrastar pelas vicissitudes da vida, como se fosse joguete das eventualidades. É a fonte da autonomia, através da qual nos constituímos como sujeitos capazes de história própria. http://pedrodemo.sites.uol.com.br/livros/politicidade.html

Se respeitarmos a premissa que a educação pública deve ser de qualidade, garantindo a permanência dos educandos jovens e adultos num espaço qualificado de educação, torna-se urgente rever/mudar a estrutura dos currículos das escolas.

Oferecer a EJA, nos dias de hoje, baseada nos modelos tradicionais de educação, que preconizam cargas horárias extenuantes, em detrimento da realidade do adulto trabalhador, conteúdos escolares que enfatizam a aquisição do conhecimento por meio de treino e repetições, enaltecendo a memorização, em detrimento da reflexão, o distanciamento entre os saberes aprendidos e as realidades dos educandos, prêmios ou punição, é estar contra todas as recomendações e orientações legais e teóricas construídas para a essa modalidade.

No parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o relator Jamil Cury (2000), afirma que:

> **Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.**

Sendo assim, a questão que se apresenta é que não podemos restringir a EJA a um espaço qualificador somente para o mercado de trabalho, ou para que o educando possa continuar os estudos e sim pensar uma educação de jovens e adultos como um espaço permanente de qualificação e desenvolvimento humano, como ressaltado no parecer.

O que se aspira neste sentido é avançar na direção de uma formação integral, que permita a esses jovens e adultos a compreensão crítica das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; nas relações de trabalho, ampliando o seu olhar, desvelando as injustiças e possibilitando uma leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais.

CAPÍTULO 3

3. O currículo na EJA

Para vivenciarmos uma educação pública de qualidade num país onde as injustiças sociais são tão intensas, temos que oferecer a melhor escola, os melhores profissionais e o melhor currículo.

Segundo Sampaio (2011)[16],

> **Quando pisamos o solo da escola, essa senhora indispensável e criticada, acusada de ser autoritária, de humilhar crianças e adultos, de excluir, temos de retomar o ideário pedagógico que nos formou educadores e que mobiliza nossas forças. Importa defender a escola, esse espaço democrático, e lutar para que ela enfrente seus problemas e ofereça a melhor educação, o melhor currículo, para acolher as pessoas, para formar cidadãos.**

Os caminhos políticos e econômicos ditaram e ditam a educação no país. A educação já reprovou pessoas que não se enquadravam num perfil idealizado, abusou dos testes de QI, trabalhou o mínimo indispensável de conteúdos para formar somente "mão-de-obra", treinou, mecanicamente, jovens e adultos, iniciou um processo, nos anos 1980, de pensar a educação mais ancorada à vida e hoje a educação pensa e dá indícios de querer viver o processo de conhecimento centrado na sua produção humana – tanto pelos educandos como pelos profissionais.

Estamos pensando em um conhecimento vivo – relacional – não mais atrelado ao velho e massacrante modelo enciclopédico e das listas a serem memorizadas, presas cada qual a sua área de saber.

Esta mudança de paradigma impacta todos os âmbitos e aspectos educacionais, uma vez que orienta novas possibilidades de aprender e ensinar: a diversidade sendo de fato respeitada e valorizada, a aprendizagem com centralidade no processo, o educando como sujeito-aprendente e a aprendizagem ao longo da vida.

16. SAMPAIO, Mercês. Palestra: Reorientação Curricular, 31/01/2012. Cajamar – São Paulo.

Para que "se cumpram" essas diretrizes nos espaços escolares, primeiramente, temos que construir um novo currículo, ou reconstruir o currículo que já se aproxima dessas vivências, pois se nos apegarmos aos modelos tradicionais e conservadores de currículos não conseguiremos atingir esses objetivos. Assim, caminham juntas a reflexão teórica, a construção do currículo e sua prática, transformando a cultura escolar.

Neste novo paradigma de educação, **o currículo se configura de maneira ampliada e dinâmica,** deixando de estar centrado somente nos conteúdos.

> **(...) o currículo não é pensado como uma 'coisa', como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano, que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social.**
>
> **(APPLE, 1999:210)**

Nesse sentido, o currículo pensado para os sujeitos jovens e adultos é muito mais que um conjunto de conhecimentos sequenciados a serem estudados. Ele é, sobretudo, uma experiência, um modo de vivenciar o saber, ele envolve forma, e não simplesmente conteúdos, pois a tal forma influencia e muito o como se aprende, por que e para que se aprende. Isso quer dizer, que ao pensarmos sobre o currículo, devemos levar em consideração:

> **Tudo o que está em jogo no processo de ensino e aprendizagem, incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto alunos como os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo, assim como os dos materiais curriculares e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos os elementos.**
>
> **(TORRES, 1995:14)**

Assim, o currículo,

> **Vai muito além da escola, mas também está dentro dela, que faz suas escolhas por conteúdos, métodos, formas de organização pedagógica e institucional no seu constituir-se cotidiano. E dentro dela podemos buscar desvendar os processos históricos que nos tornaram aquilo que somos através de práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação social. Reinventando, portanto, cotidianamente, o fazer pedagógico no sentido de potencializar suas possibilidades emancipatórias.**
>
> **(OLIVEIRA, 2005:25)**

Diante dessa concepção de currículo, precisamos assumir definitivamente a existência de diferentes saberes, que nascem do processo, das relações entre as pessoas no ambiente, do encontro de culturas e visões de mundo. Trata-se dos saberes que se constituem quando fazemos coisas, quando criamos, quando nos expressamos através de diferentes linguagens, quando somos acolhidos, ouvidos e respeitados em um grupo. Trata-se, também, dos saberes sistematizados – do patrimônio comum, historicamente organizado – que devem ser disponibilizados para todos.

Essa proposta de uma educação, relacional e ampliada, nega a fragmentação dos saberes e consequentemente coloca em xeque as estanques disciplinas, sempre protegidas pelas corroídas grades que perpetuaram e impediram aos educandos vivenciarem uma aprendizagem relacional. A contribuição dos saberes desenvolvidos pelas disciplinas deve ser buscada de modo vivo, relacional, a serviço de compreensão de mundo.

Uma aprendizagem assim desenvolvida colocará os educandos no mundo, como grandes perguntadores, como investigadores, como sujeitos do processo, como homens e mulheres capazes de enfrentar e resolver situações, de transformar realidades, tecendo pontes entre todas as áreas de conhecimento, em busca de respostas e soluções. Afinal, **o papel da educação é este: nos desafiar para que possamos nos tornar perguntadores, para que possamos criar novas saídas e respostas para a vida em sociedade.**

Sabemos da força da tradição que há nos currículos disciplinares, mas é necessário encontrar um fio condutor, que nos permita tecer uma proposta educativa, capaz de responder às respostas e problematizações desses jovens e adultos, sem lhes dar "recados prontos e isolados".

Uma das possibilidades para minimizar os efeitos de isolamento e fragmentação dos saberes, produzidos por uma educação, ainda tão marcada por "gavetas de saberes", é olhar para "pontos-chave" , que irão nos ajudar a construir um currículo cada vez mais crítico. Chamaremos esses pontos-chave de **elementos articuladores**, formados por:

- conteúdos interessantes e relevantes;
- didática mais criativa;
- avaliação processual.

Para isso, será necessário seguirmos duas pistas norteadoras desse processo, que nos levará a um currículo crítico. Lembrando sempre que **um currículo crítico nasce com uma missão: A de permitir a problematização das práticas sociais.** Quando falamos sobre problematizar a prática social, estamos dizendo que o educando e educador, devem:

- **conhecer e problematizar dados da realidade,**
- **mapear saberes prévios,**
- **buscar modos de integrar os saberes** adotando como eixo de articulação, a **diversidade cultural**[17], **cuja compreensão** irá tecer todo o processo de análise e crítica das práticas sociais.

Vejamos como podemos problematizar as práticas sociais

- **Considerar dados da realidade: Perguntar, dialogar sobre temas e fatos que sejam da realidade e que impactem esta realidade, temas comuns à sala de aula, ao mundo do trabalho, à política, à segurança, á fome, ao meio ambiente, á justiça, à saúde.**
- **Levantar saberes prévios: Discutir com os educandos, levantando o que sabem sobre esse tema, qual o senso comum que constitui esses saberes, quais experiências já vivenciaram, suas certezas, suas dúvidas.**
- **Problematização: Este é o momento central, quando se desestabilizam e se desafiam as certezas, levantam-se outras possibilidades de explicação, pergunta-se mais, para compreender os fatos. É o momento dos: Por quê? Como? Para quem? Contra o quê? A favor de quem? São as perguntas fundamentais, que obrigarão a buscar novas respostas.**

17. Este aspecto é desenvolvido no Caderno de Diretrizes.

- **Saídas de articulação: A fim de responder as questões, teremos que "estudar" autores e textos das diversas disciplinas que nos tirem dos saberes prévios. E nos façam caminhar no sentido de construir um conhecimento mais elaborado, mais fundamentado, um conhecimento novo, construído na relação dos saberes prévios com os saberes acadêmicos. Trata-se de conseguir, enfim, uma compreensão mais abrangente da prática social.**

O caminho não é fácil, exige um educador atento e investigador, que mantenha diálogo com seus pares e foco na busca de uma prática renovada.

ATENÇÃO: O educando não irá aceitar, de modo passivo, dócil e mecânico os saberes da escola em detrimento dos seus saberes prévios, Estamos propondo um percurso que favoreça a percepção e a articulação entre o que sabe e o que aprendeu na escola. Espera-se que ele construa novos conhecimentos, num processo relacional, a ponto de utilizá-los em diversas situações, fora do espaço escolar.

Portanto, a construção de um currículo crítico, pensado para a EJA, evidencia como a cultura dos educandos, da comunidade e dos educadores será inserida na escola. É necessário ampliar esse conceito de cultura, para além de acolher, preservar e respeitar, avançando em sua análise e compreensão mais abrangente.

Nesse aspecto, a cultura precisa "entrar e estar" nas escolas, dando significado e sentido ao processo pedagógico, às relações entre as pessoas, às atitudes.

A cultura escolar já está pronta, pois quando os educandos chegam às escolas, encontram os espaços, tempos, saberes, as relações pessoais formatadas por sentidos e significados, entretanto, são significados e sentidos da tradição. É necessário construir uma nova cultura, para acolher de fato os educandos, os seus significados e sentidos. Ter os espaços, tempos, saberes em nova arrumação, significa vivificar o currículo, tornando-o de fato um espaço de diálogo e de compreensão do mundo.

É através de um processo pedagógico, que permita às pessoas se tornar conscientes do papel de controle e poder exercido

> **pelas instituições e pelas estruturas sociais, que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.**
> **(SILVA, 2003:54)**

Observe que os sujeitos da educação de jovens e adultos podem se tornar meros expectadores da sua própria formação, quando não são considerados sujeitos participantes dos processos anteriores à prática pedagógica sistematizada. Portanto, é necessário que o ambiente de aprendizagem leve em conta também as situações propícias para aquele fim.

A instituição escolar tem esse papel de controle e poder, como reprodutora ideológica da sociedade, mas ao mesmo tempo, é um importante espaço de transformação dessa mesma sociedade. Tudo depende das práticas formativas, do currículo que se constrói, das decisões coletivas e individuais dos sujeitos envolvidos, das concepções de pessoa e de sociedade, dos valores vivenciados, dos diálogos propostos para a superação do estado inicial de inércia ou alienação, em que muitas vezes se encontram os sujeitos que buscam a continuidade dos estudos.

Essa superação se relaciona à perspectiva crítica de trabalho com a cultura, buscando descobrir os significados das práticas e valores, indagando sobre quem regula e determina o que é certo, quem domina, quem tem o poder. Significa receber as informações dos educandos e transformá-las em dados, que vão além da aceitação. Isso para que se possa construir um currículo crítico como algo que é comum a todos para que se dissolvam as dominações, as opressões, como afirma o professor Gadotti (1989:53):

> **Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.**

Enfatizamos no inicio do texto, que para vivenciarmos a educação crítica e a qualidade na educação dos jovens e adultos, temos que re-construir o currículo e colocá-lo em prática. O currículo crítico acontecerá, ou não, a depender da escolha e do esforço contínuo dos profissionais, em busca de realizar a melhor proposta de educação junto a seus educandos.

Currículo é, portanto, um processo dinâmico construído pelo coletivo, praticado pelo coletivo, e deve ser reelaborado constantemente.

3.1. Os eixos curriculares:

Recuperar a história da EJA em um processo de reorientação curricular, como fizemos até aqui, nos possibilita propor um desenho curricular mais contextualizado para ser vivenciado por educandos e por professores nas escolas de Cajamar.

Nesse sentido, quais aspectos da história da EJA podem ganhar destaque?

- **A finalidade da educação:** a história da EJA (que se constitui, predominantemente, nos movimentos sociais, portanto, fora dos espaços escolares), nos conta que a grande finalidade da educação é a de humanizar as pessoas; diz-nos que é a partir dos processos educativos (que se dão nos mais diferentes espaços da sociedade), que as pessoas criam e recriam a cultura humana e ampliam as possibilidades de incidir em suas realidades de maneira diferenciada. Daí admitirmos que, em uma concepção crítica, não se educa as pessoas 'para', mas 'nas' vivências em seus contextos. Não se educa para a democracia, mas na democracia, criando e recriando as possibilidades democráticas e solidárias. Não se educa para a inclusão, mas na inclusão; reconhecendo a diversidade e buscando caminhos para a superação das desigualdades e dos conflitos.

- **A centralidade do educando:** a história da EJA reafirma que são as pessoas que criam e recriam a cultura; que os saberes, os conteúdos e o conhecimento, são meio e produto da ação (e da reflexão) humana. Propiciar aprendizagens implica pensar processos que favoreçam o desenvolvimento das pessoas assim como o estar crítico e autônomo delas nas realidades em que vivem. Não existe o 'educando universal', mas cada sujeito, com sua cultura e repertório de vida, e, a educação escolar deve estar atenta a tais especificidades, pois não se transforma 'o mundo', mas o mundo e a realidade de cada um.

- **A concepção de educação:** a história de EJA nos faz refletir que as aprendizagens acontecem além dos espaços escolares, em todas as fases da vida e de maneira significativa, ou seja, conectada aos sentidos e às demandas cotidianas das pessoas. Isto quer dizer que a educação escolar precisa ser repensada, flexibilizada em seus horários, em seus conteúdos, em seu significado sociocultural e em sua relação com a comunidade. A luta pela educação de jovens, adultos e idosos, reafirma ser a Educação um Direito Humano a ser garantido para todas as pessoas.

Propor um currículo que parta desse legado significa, portanto, definir alguns referenciais que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos da EJA, no universo da educação escolar.

Assumimos que o trabalho alicerçado em listas de conteúdo, pouco ou nada avança na proposta de criar ambientes e situações de aprendizagem mais significativas, principalmente para os educandos da EJA. Estes, como já discutido anteriormente, possuem repertórios diversificados construídos ao longo de vivências e interações nos diferentes âmbitos da sociedade: trabalho, comunidade, família, religião; também é comum que possuam impressões e saberes acerca da escola: muitos já possuem alguma experiência de escolarização, e todos têm expectativas em relação à escola. Entendemos, ainda, que a organização do conhecimento por disciplinas cumpre uma função didática muito significativa, quando nos remetemos ao processo de ensino regular. Como, então, avançar na abordagem do conhecimento, senão por vias que busquem aproximações possíveis entre as áreas e a novas compreensões das realidades?

Os PCNs 'anunciaram' algumas possibilidades ao propor o trabalho com temas transversais, segundo os quais o currículo escolar passaria a abordar temas de relevância para a formação das crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que provocariam as áreas a trabalhar questões que, talvez, estivessem sendo negligenciadas pela cultura conteudista e disciplinar. Por serem muito amplos, talvez a intencionalidade que pautou a proposição dos Temas Transversais não tenha se consolidado...

Ao propor **eixos curriculares** não como estratégia de integração, mas como estratégia norteadora das ações da escola nas diferentes dimensões (gestão, trabalho educativo e currículo), a intencionalidade da Educação de Cajamar **é direcionar o olhar do professor, a vocação da escola e as expectativas do educando para o mesmo foco, para a mesma realidade. Direcionar as ações educativas, seja de que área for, de que etapa for, e de que escola for, para as condições e contextos reais dos educandos.** É o contexto, a cultura e as demandas dos educandos o ponto de encontro e a razão de ser de todo o aparato escolar. Esse deve ser o diferencial da educação escolar, que se pretenda ativa na superação das desigualdades, das injustiças, da indiferença.

Cidadania é, portanto, a condição da democracia. O poder democrático é aquele que tem gestão, controle, mas não tem domínio nem subordinação, não tem superioridade nem inferioridade. Uma sociedade democrática é uma relação entre cidadãos e cidadãs. É aquela que se constrói da sociedade para o Estado, de baixo para cima, que estimula e se fundamenta na autonomia, independência, diversidade de pontos de vista e, sobretudo, na ética - conjunto de valores ligados à defesa da vida e ao modo como as pessoas se relacionam, respeitando as diferenças, mas defendendo a igualdade de acesso aos bens coletivos.1

JUSTIÇA E CIDADANIA

A temática da cidadania e da justiça (social) abarca, senão todas, as questões mais prementes da organização da sociedade brasileira no que tange a sua história de conquista de direitos e de superação das mais diversas e profundas desigualdades a que um povo pode ser submetido. A (re)democratização do Brasil tem pautado o reconhecimento do papel do Estado como promotor e responsável por garantir direitos, a crescente conscientização da condição de cidadania, o repúdio às injustiças e preconceitos, o debate da solidariedade e do bem comum. Enfim, o leque de possibilidades temáticas e de situações concretas a serem abordadas é amplo e deve ser permanentemente 'visitado' pela escola e pelos professores. O que é a vida de cada um de nós e de cada educando, senão a busca pela realização plena de cada direito humano? O que significa ser cidadão em um país que só reconhece os direitos fundamentais para poucos? Como vivem, o que pensam e como se expressam, os educandos da EJA sobre essas questões? Que direitos conseguem acessar? Por que isso se dá dessa forma? Como pensam e vivem a participação política e social? Como interpretam os privilégios, as injustiças, a exclusão, a violência, as desigualdades? Como tais questões acontecem no Brasil e em suas comunidades? Como tais realidades se revelam em números? E em obras artísticas? Como a história desvela tais contradições? Como a ciência aponta caminhos? Como os discursos definem culturas e poderes?

DIVERSIDADE CULTURAL

A percepção e valorização da diversidade tende a se ampliar em contextos de conquistas e consolidação de direitos. O oposto também é verdade, quanto maior as desigualdades e a exclusão, maior a tendência a se estigmatizar as diferenças.

O povo brasileiro é constituído na diversidade cultural: conformamos muitas formas de rezar, de organizar as famílias, de produzir a subsistência, de produzir a arte, o trabalho, de se relacionar com a terra e com o meio ambiente, de falar, de vestir, de ser relacionar com o outro, de aprender, de agir diante das adversidades, de pensar, de desejar... Estamos imersos na diversidade e esse aspecto deve ser um fator que qualifica a nossa existência, que amplia as nossas possibilidades de vir a ser um povo pautado pela solidariedade.

A diversidade não é só a diversidade no âmbito da arte ou da experiência estética, mas fundamentalmente a diversidade diz respeito aos muitos modos de ser e de compreender as especificidades de cada ser humano, de cada agrupamento humano, de cada comunidade... É a diversidade que dialoga com aquilo que é comum a todos os grupos.

As áreas do conhecimento podem criar situações de aprendizagem atuando em pelo menos duas frentes com os educandos da EJA. Uma frente que problematiza e bus-

ca respostas para as questões das desigualdades existentes em seus espaços-tempos de vivência, atrelado aos processos de conquistas dos direitos civis e sociais. Pode-se trabalhar questões sobre o consumo, sobre as diferenças regionais e desenvolvimento, as diferenças sociais, as diferenças religiosas, étnico-raciais, geracionais, de gênero; 'como se valoriza (ou não), e porque se valoriza determinadas atitudes, um estilo de vida, condição social, diplomas, uma forma de consumo...', a questão da inclusão e da exclusão. Outra frente, que explora os significados e a importância de se compreender a diversidade como sendo um valor cultural, como sendo estruturante das identidades humanas. Neste eixo curricular trabalhar com a dinâmica local-global, específico-geral, indivíduo-coletivo, se presta a favorecer compreensões mais amplas, mais críticas. Pode ser excelente espaço-tempo para debater e consolidar os conjuntos de valores (éticos, estéticos, morais...), constituídos pela humanidade, pela comunidade, pela escola, pela família, pelos diferentes grupos sociais.

SAÚDE INTEGRAL E QUALIDADE DE VIDA

Adquirir novos conhecimentos só faz sentido se esse processo incidir sobre as formas de viver e de se relacionar com as outras pessoas e com o meio ambiente. Estudamos para nos tornar melhores individualmente e coletivamente. Neste caso, as propostas da educação escolar devem significar a busca da transformação social no sentido de sermos individualmente e coletivamente mais solidários e vivermos de formas mais sustentáveis. Ou seja, de nada adianta a educação e o conhecimento, se as pessoas não conseguem resolver seus conflitos, se responsabilizar pelas crianças, pelos adolescentes e pelos idosos; se consomem sem consciência, se se alimentam mal, se trabalham muito, se ganham pouco, se não descansam, se não cuidam do lazer, se não cuidam do país e das escolhas políticas, se não participam, se não desejam a mudança, se não dialogam.

Assumir a temática da saúde integral e da qualidade de vida significa compreender que ter saúde é ter pleno acesso aos direitos fundamentais e poder usufruir dos bens socialmente produzidos de forma consciente. É saber e poder cuidar das pessoas direta ou indiretamente. É ser co-responsável no sonhar, no fazer e no avaliar. É participar e poder ser feliz diante dessa conquista. É ter a possibilidade de transformar a realidade sempre que assim decidir. É ser guiado pelo bem comum, mas também pelo desejo de ser feliz e de se realizar, em um contexto de igualdade, nunca em detrimento da dignidade alheia.

Novamente a escola, os professores e a comunidade devem acordar e reunir as especificidades de saberes a favor da compreensão do mundo e dos homens no mundo. Como o desenvolvimento dos diferentes campos das ciências caminha para que também a humanidade se desenvolva e garanta a vida no planeta? Quais seriam os princípios e os arranjos sociais, culturais e políticos mais favoráveis à

vida de todos? Que atitudes cotidianas, individuais e coletivas devem ser promovidas? Que saberes serão privilegiados nessa perspectiva?

Os educandos da EJA, com certeza, trazem impressões e vivências possíveis de serem abordadas pelos três eixos definidos no âmbito da Reorientação Curricular de Cajamar. Cabe às áreas conseguir selecionar e articular seus respectivos conteúdos para garantir aprendizagens que promovam tanto a aquisição dos conhecimentos escolares fundamentais, como o avanço nas compreensões de mundo e das dinâmicas sociais pelos educandos.

Aprender a ler, a escrever e a calcular na perspectiva dos letramentos deve ser assim, uma oportunidade de elaborar novas compreensões, de produção e recriação da cultura e de transformação das realidades. É essa autonomia que tanto almejamos que a escola promova. A pergunta que orienta tal projeto educativo é: Que saberes esperamos que os educandos tenham adquirido em seus percursos formativos?

3.2. O trabalho com projetos

A Rede de Cajamar vem experimentando, em algumas das salas de EJA, uma prática educativa baseada na organização do trabalho pedagógico por projetos. Este processo teve seus avanços e recuos por vários motivos, que não nos cabe aqui avaliar, entretanto, o que é significativo é que a Rede deseja continuar com essa estratégia.

Acreditamos que o Projeto (HERNANDEZ, 1998) é um meio que nos ajuda a repensar a escola, na perspectiva de educação que defendemos, uma vez que possibilita:

- **A flexibilização dos espaços e dos tempos de aprendizagem:**
  Podem ser pensados para acontecer em semanas, ou meses, não se atrelando aos tempos formais do ensino regular. Podem, também, ser usados vários espaços além da sala de aula, contribuindo para a autonomia dos sujeitos aprendentes.

- **O redimensionamento da relação entre docentes e educandos:**
  Trabalhar com projetos possibilita diálogos mais intensos e críticos, propõe que os saberes dos educandos sejam o *start* desse processo. Dessa maneira, tanto educadores como educandos se tornam aprendentes e aprendizes ao elaborarem suas teses e confirmarem as mesmas com suas pesquisas.

- **A reconfiguração do discurso sobre o saber escolar:**
  O projeto regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo, sem ficar preso a conteúdos lineares e a explicações expositivas e impositivas.

Atuar com projetos nos permite aproximar da história de vida, de experiências, favorecendo que os educandos reconheçam a construção de sua identidade. Os projetos permitem que os educandos, em grupo, possam discutir suas opiniões e crenças sobre todos os temas e assuntos, trazendo às salas de aula suas vivências, suas experiências e histórias de vida. Essa dinâmica valoriza sua história, sua cultura, lhe dá chance de se perceber construtor de seus caminhos e possibilita que esse homem e mulher se percebam como sujeitos de sua própria história. Quando atuamos com projetos, revisamos a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situar os saberes nos tempos e nos espaços escolares – favorecendo a superação da fragmentação dos conteúdos e da compreensão de mundo.

Mas é preciso ter muita atenção, para não incorremos na velha e arcaíca fórmula de se trabalhar com projetos. As indicações acima já esclarecem que não estamos falando apenas sobre: levantamento de tema, perguntar o que os educandos sabem e o que querem saber, fazer o índice, trazer fontes de informações, copiar, e apresentar numa exposição de fim de ano/semestre, pois isso é incoerente com a ideia que temos sobre Projeto. Lembre-se que, durante todo o tempo, temos que procurar ser coerentes com a proposta curricular, com o P.P.P., os eixos temáticos, e essa fórmula antiga e restrita de projeto não "combina" com esse nosso momento.

Quando trabalhamos com projeto talvez algumas dúvidas nos deixem angustiados, como por exemplo: Não iremos mais trabalhar conteúdos? Será que um projeto dará conta de ensinar os conteúdos? Os educandos não precisam mais saber os conteúdos escolares?

Muitos dos conteúdos são apresentados como objetos estáveis e universais, mas é muito importante que não nos esqueçamos que os conteúdos são realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias/histórias de vida, que têm lugar na sala de aula. É importante que os educandos tenham acesso aos conteúdos universais, mas que compreendam a dinâmica que envolve esse conceito. O acesso a tais conteúdos se faz necessário para que possamos sair das explicações restritas e imediatas, possibilitando a apropriação de saberes mais abrangentes.

Trabalhar com projeto deve possibilitar que se supere o saber fragmentando, por disciplinas. Entendemos que o trabalho com projeto obriga a articular os conteúdos levantados nas disciplinas, priorizando os conteúdos que dialogam com a vida real desses educandos, com os problemas que estes enfrentam em seus cotidianos.

Mas, quais temas serão tratados nos projetos?

Podemos organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes **temas--problemas** que permitem não só explorar campos de saber fora da escola, mas também ensinar aos educandos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Vejamos, se o projeto tem essas características, você educador deve estar de perguntando, qual será meu papel na sala de aula?

Bem, podemos responder que com certeza você perderá o poder de ser o "discursador" da turma, aquele ser "alimentado" de todos os tipos de saberes e que, bondosamente, irá alimentar os seus alunos[18]. Você, educador terá que encontrar outro papel, quem sabe o de mediador de conhecimentos. Quanto a esse aspecto, Freire avalia:

> **Minha posição não é a de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto.**
>
> **(FREIRE, 1986, p.25)**

Todo o projeto terá claro e bem definido quais são seus objetivos e para alcançá-los é necessário que o educador faça as mediações corretas, críticas, problematizadoras, criativas, que proponha atividades singulares, respeitando os saberes, os tempos, as diversidades.

Veja, educador, como seu papel é de fundamental importância e como você terá que se preparar para realizar esse trabalho. Se você não inovar, infelizmente, as inovações não acontecerão e os educandos estarão condenados a uma educação que não serve mais para esse novo tempo.

18. Etimologia da palavra aluno: Do latim alumnus, alumni (criança de peito) e alere que significa alimentar, nutrir, fazer crescer. Daí que aluno é aquele que se alimenta.http://pt.wiktionary.org/wiki/aluno

OS TEMPOS

A escola durante toda sua existência se pautou em tempos rígidos, via de regra, obedecendo a um padrão infantil, portanto, não é de se espantar que a EJA tenha vivido seus tempos regida por condições da escola infantil. Dificilmente encontra-se uma escola que olhe para o aluno trabalhador e tente pensar uma carga horária diferenciada. A grande maioria das vezes o que se encontra são educandos que abandonam os estudos, pois as escolas não mudam seus tempos.

Se olharmos para os marcos legais, estes dizem exatamente o contrário, os marcos teóricos também e arrisco a dizer que o bom senso idem, entretanto as escolas continuam exercendo um poder arbitrário e excludente.

Quais seriam as possibilidades de oferta de outros tempos para a EJA? Todas as hipóteses de tempos e horários que podemos levantar seriam plausíveis: a EJA pode funcionar de manhã, à tarde, à noite, na hora do almoço, no fim da tarde, não há um horário pré-determinado para que funcione. O que há é uma carga horária a ser cumprida.

Qual o melhor horário? O que atender ao educando trabalhador, uma vez que a legislação assim prevê. Estes tempos, também, devem e podem ser flexíveis, podendo mudar durante ano e o semestre, mas cabe à Diretoria de Educação e ao Conselho Municipal criar condições para que o município diversifique o atendimento à EJA.

O que nos impede de flexibilizar os tempos da EJA? Creio que Julia Valera e Fernando Alvarez (1998, p.280) nos explicam essa relação, que faz parte da cultura escolar, de sua tradição, de sua história:

> **A escola é uma instituição que consta de uma série de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos, e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios jesuítas até a atualidade, essas peças são presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvidas sofreram retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, como ontem, privilegiando as relações de poder sobre as de saber.**

OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

É impossível admitir que a docência aconteça em um ambiente de improviso. Cada educador tem o direito e o dever de se preparar para os desafios de trabalhar com as especificidades de seus educandos. Estas aprendizagens podem acontecer tanto em espaços-tempos formais - escolas de profissionalização, universidades, formação continuada em serviço -, como em processos informais - acesso a eventos e bens culturais e políticos.

Os ambientes de aprendizagens devem ser coerentes com a faixa etária dos educandos, sabemos que a maioria das escolas, que atendem a modalidade da EJA, acaba por descuidar desse aspecto, mas é necessário que seja pensando e realizado, tanto pela gestão, como pelos educadores.

A sala da EJA precisa ser identificada e se a mesma é também utilizada com as crianças, uma das paredes precisa ser utilizada pela EJA. Os mobiliários devem ser de adultos.

A biblioteca deve estar preparada para atender estes adultos, com livros para a sua faixa etária, uma vez que é inconcebível que adultos só tenham acesso a obras infantis.

Os refeitórios devem estar preparados para receber dignamente estes homens, oportunizando que escolham a merenda, sirvam-se dos alimentos e sentem-se em mesas com toalhas, pratos e talheres – garfos, facas e colheres – copos de vidros, guardanapos.

As salas de informática, salas de leitura, quadras, espaços multididáticos, todos e quaisquer recursos que sejam utilizados com esse público precisam ser do "mundo dos adultos".

É necessário ter respeito pelo tempo de vida do educando e oportunizar espaços dignos de aprendizagem, lembrando sempre que as aprendizagens não acontecem somente dentro das salas de aula. Muitas aprendizagens acontecem na vida, nas relações, na hora da merenda, no corredor da escola, no banheiro, no trabalho, etc..

Para o adulto trabalhador podemos afirmar, de acordo com Osipow (1986, p.102), que a identidade profissional forma uma parte importante de sua identidade geral. Se o trabalho é fator constituinte de nossa identidade e é compreendido por nós como uma relação de extrema importância, para além da autonomia financeira - ou pelo menos a subsistência, que o trabalho proporciona - ele nos forma, nos educa, nos organiza. A relação que travamos com o mundo do trabalho nos possibilita aprender e ensinar, nos remete a condições de autonomia, de decisão e

nos obriga a uma elaboração constante de saberes e conhecimentos. Nas turmas da EJA é preciso cuidar da inserção de dados dos educandos e de seu trabalho na prática pedagógica.

3.3. Avaliação

> **Reprovar: não aprovar, rejeitar, excluir, censurar, reprender, desprezar/Provar nova e repetidamente, provar bem.**
> **Provação: ação ou meio de provar, de experimentar a consciência, o sofrimento, a paciência, a virtude etc./Transe, aperto trabalhos penosos, situação difícil.**
> **Re-provação: provar bem de novo/Ser submetido novamente a sofrimento, transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil.**
>
> **(PATTO, 2008, p.6)**

Nos espaços de educação escolar, a avaliação ainda tem sido pensada e utilizada como um instrumento a favor de processos excludentes. Seja porque o Estado não oferta vagas para toda a população, que almeja completar percursos convencionais de estudos, seja porque ainda estamos longe do paradigma da Educação para Todos e, portanto, a escola ainda se vê como um espaço elitizado, um espaço para poucos.

Quando abordamos a EJA, o desafio é pensar e propor modelos de avaliação próprios, que contemplem a especificidade e a diversidade tão característica dessa modalidade da educação, como já discutido anteriormente.

Pensamos que, neste caso, os principais focos devam ser a aprendizagem e a valorização, por meio da avaliação, das trajetórias formativas de educadores e educandos, de modo a favorecer a crescente autonomia desses sujeitos nos diferentes ambientes que frequentam e nas diferentes relações que estabelecem.

No contexto da educação escolar a avaliação tem desempenhado ora papel de medir resultados finais da aprendizagem, ora o papel de classificar. A esta função da avaliação corresponde uma concepção de educação restrita e excludente. O foco se volta para os resultados alcançados, ou não, pelos educandos, ao final de um período de ensino. Este procedimento pouco ou nada informa sobre os percursos individuais dos educandos: as dificuldades, os modos de elaboração do conhecimento, seus conhecimentos prévios, aprendizagens outras, também alcançadas no processo.

Esse modelo vem se transformando, na medida em que a educação passa a ser

entendida e defendida como um direito humano e, portanto, direito de todos os sujeitos. Assim sendo, a ideia de inclusão e o crescente movimento pela garantia de educação de qualidade para todos, tem implicado na revisão dos diferentes aspectos que compõem o universo educacional, entre eles a avaliação.

REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO

Qual o papel da avaliação em contextos educativos, que valorizam a diversidade e respeitam as diferenças existentes entre as pessoas?

Por que a temática da avaliação ganha centralidade nas discussões mais atuais sobre a qualidade da educação?

Por que ainda existe um enorme abismo entre aquilo que se propõe e se deseja e aquilo que se realiza quando o assunto é avaliação?

A concepção progressista de educação tem impactado diferentes dimensões dos processos educativos e forçado necessárias mudanças desde a reflexão sobre as práticas, até a elaboração de materiais mais coerentes com a diversidade de sujeitos, de aprendizagens e de expectativas presentes nos espaços da EJA. Nestes contextos, a avaliação ganha outra dimensão: deve ser pautada na perspectiva de formar os educandos e possibilitar que os mesmos continuem aprendendo, segundo suas necessidades, ao longo da vida.

Mas, como promover a mudança na avaliação?

Temos nos deparado, com certa regularidade, com propostas - práticas e projetos - extremamente inovadoras, porém acompanhadas de estratégias de avaliação conservadoras ou demasiadamente genéricas, que ainda estão presas a ideias ultrapassadas de notas, de provas que privilegiam a memorização, de avaliações que acabam focalizando o final do trabalho, o seu produto, sem nos dar indicativos sobre o processo de aprendizagem.

Podemos perceber que, naquilo que tange à avaliação, temos que transitar de um referencial que valoriza o ensino, os conteúdos e os resultados finais, para um referencial que valoriza as aprendizagens, a centralidade dos educandos e os processos pelos quais as pessoas aprendem.

Como faremos isso?

Levaremos em conta a concepção de educação de jovens e adultos que fundamenta os diferentes processos e relações instituídos no interior das escolas. A perspectiva que se almeja é aquela que contempla a diversidade, que respeita as

pessoas como sujeitos de cultura e que, portanto, adota por princípio a inclusão; neste contexto a avaliação deve buscar coerência aos princípios e objetivos postos pelo cenário maior.

As formas de registro e de avaliação tem se mostrado bastante diversificadas na EJA: podemos registrar por meio da escrita, por meio de imagens, por meio das artes plásticas, por meio de relatos, por meio de atividades práticas. Podemos escrever relatórios, artigos, criar portfólios, gravar encontros, criar roteiros de estudo e de trabalho. Toda a forma de registro merece atenção e, nos dias atuais e na EJA, tamanha flexibilidade é de grande valor, e tendem a favorecer a inclusão. Importa registrar os avanços, as necessidades, a particularidade dos processos de aprendizagem de cada um.

A avaliação deve acompanhar a diversidade que os processos de registro das práticas e das aprendizagens têm lançado mão. Devemos avaliar processualmente, garantindo a todos o acesso a diferentes instrumentais e possibilidades de expressão: avaliar em grupo, em duplas, individualmente; garantir a auto avaliação. Avaliar por escrito e oralmente; fazer avaliação presencial e à distância, com consulta e sem consulta.

É importante destacar que ao discutir novas possibilidades, funções e objetivos da avaliação nos ambientes educativos, estamos nos desafiando a criar novas práticas transformando gradativamente a cultura escolar e paradigmas que têm fundamentado as práticas curriculares. Nesses contextos, todo cuidado deve ser dado aos processos de formação dos educadores - seja a inicial seja a continuada, uma vez que essa nova cultura está por ser construída e apreendida por todos nós.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas, coerentes com essa abordagem, ganha relevância não somente por favorecer aprendizagens diferenciadas aos educandos, mas por qualificar todo o conjunto da proposta político pedagógica das escolas, oferecendo um panorama em relação às concepções de educação, aos objetivos gerais, desenvolvimento dos educadores, necessidades de recursos e outros aspectos fundamentais para o aprimoramento da prática educativa.

Adotar um modelo, uma concepção de avaliação coerente com a concepção ampliada de educação, implica a apropriação e a compreensão dos objetivos e das dimensões que a avaliação passa a ter nos ambientes educativos. Nesse sentido, a avaliação não mais se restringe a "medir" os resultados alcançados, e ganha o status de visibilizar processos, identificando demandas, dificuldades, aprendizagens, se tornando um processo potencialmente formativo para as pessoas envolvidas.

A avaliação pode assumir diferentes modalidades em contextos inclusivos: Avaliação diagnóstica inicial, avaliação formativa processual, avaliação somativa final.

- **Avaliação diagnóstica, inicial: tem por objetivo conhecer de forma detalhada os educandos e as demandas de aprendizagem, de modo a construir a proposta a ser desencadeada nos espaços educativos, sempre com vistas às aprendizagens consideradas fundamentais.**

- **Avaliação formativa, processual: tem por objetivo ajustar as propostas e planejamentos de modo a favorecer a aprendizagem dos educandos; acontece ao longo de todo o processo educativo e persegue como objetivos a regulação pedagógica, a gestão das dificuldades e a consolidação das aprendizagens. Tem como parâmetro a proposta que foi construída a partir da avaliação diagnóstica, na direção das aprendizagens centrais, fundamentais.**

- **Avaliação somativa, final: tem por objetivo conhecer as aprendizagens alcançadas ao final de cada etapa do processo educativo. Assume a função social de certificar e selecionar os educandos segundo as exigências do sistema ou da sociedade, e a função pedagógica situar os estudantes no processo percorrido, encaminhando a continuação dos seus estudos.**

Quais procedimentos e instrumentos podem auxiliar os educadores e educandos a estabelecerem rotinas que consolidem processos avaliativos mais inclusivos?

Para que o educador apreenda a bagagem cultural diversa de seus educandos, é preciso desenvolver estratégias investigativas que permitam conhecer os saberes dos educandos em relação a:

- condição socioeconômica;
- hábitos culturais;
- conhecimentos, habilidades e procedimentos, crenças e valores;
- suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem.

Devemos estabelecer um paralelo estrito desses procedimentos com o referencial freiriano, que, por princípio, se caracteriza como humanizador e emancipador. Podemos afirmar que a concepção de avaliação abordada até aqui não chega a ser "uma absoluta novidade" para nós que atuamos na EJA, e que temos o legado freiriano como um universo fértil de trabalho a ser recriado permanentemente. Neste sentido, o exercício permanente da Leitura do Mundo é o princípio e eixo condutor de nossas práticas pedagógicas.

3.4. Organização do trabalho pedagógico

GESTÃO DO CONHECIMENTO: ALGUNS PRINCÍPIOS

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos presentes nesta proposta, estamos compartilhando do conceito de que a educação é um ato político, que é a representação de uma opção ideológica e é a apropriação de uma cultura historicamente produzida pelos sujeitos.

Neste sentido, a possibilidade da construção de práticas educativas voltadas para a transformação social, significa uma mudança radical nas relações interpessoais entre gestores, educadores, educandos, funcionários da escola, familiares, comunidade local. Dessa maneira, **não podemos mais:**

- reproduzir as mesmas relações impessoais que estão estabelecidas no setor econômico - não estamos lidando com números de chamadas ou prontuários e, sim, com seres humanos.
- manter relações autoritárias e verticalizadas, onde uma pessoa dita as regras/tarefas e o outro é um mero executor.

É preciso transformar este espaço privilegiado de apropriação e produção do saber. Para tanto, faz-se necessário reorganizar ações e relações que estejam intimamente ligadas na formação de todos: homens e mulheres, jovens e adultos, com o objetivo de contribuir na formação de cidadãos participativos, críticos e criativos.

Para isto, existe uma ação fundamental de coerência entre estes propósitos/objetivos e seus atores: **promover a participação coletiva**, os espaços, tempos, as relações da escola, o seu currículo. Isso é fundamental para o sucesso ou o fracasso de qualquer proposta educativa.

Para tanto temos que aprender a mediar as ações, os objetivos e propósitos que desejamos alcançar e os sujeitos responsáveis por essas ações. Essa mediação deve ser baseada no diálogo, no bom senso, na criticidade, na relação teoria e prática, tão presente nas práticas educativas. Estamos falando sobre gestão, que tanto pode ser a gestão do conhecimento, como a gestão escolar; o interessante é termos a clareza que em ambas as situações, a prática democrática é o fator que irá confirmar a participação dos sujeitos sociais envolvidos. A presença e a relação democrática entre todos, a possibilidade de participar da construção do Projeto Político-Pedagógico, a presença nos conselhos, a presença das vozes participativas desses educandos e demais envolvidos, conhecendo de fato a escola, definindo seus rumos e destinos, fará com que esta seja realmente um espaço público. Sabemos o quanto a democracia, ou seja, a vivência democrática precisa ser conside-

rada como princípio fundamental no cotidiano da EJA, para que esses homens e mulheres promovam sua emancipação cultural, na qual a apropriação do saber se apresenta como elemento decisivo na construção da cidadania.

A escola como lócus privilegiado pode e deve vivenciar ações cada vez mais adequadas que favoreçam a esses educandos, comunidade e profissionais, aprendizagens significativas e coerentes com o que acreditamos e aspiramos para a sociedade, para o mundo.

A escola precisa possibilitar a **criatividade**, pois os problemas globais exigem de todos nós uma imensa criatividade para que juntos possamos pensar em como resolvê-los. Das simples experiências e histórias de vida poderemos produzir grandes ideias para resolver grandes questões. A escola precisa ousar, romper definitivamente com o modelo dos desenhos para colorir, das cópias, das poesias e músicas prontas. Criar é uma experiência única, a escola precisa deixar de temer essa habilidade do ser humano.

Também a **solidariedade** entre os sujeitos do processo educativo precisa ser fortalecida, solidariedade que ajudará a compreender e respeitar a diversidade. Não se trata de solidariedade caritativa, nem tampouco de uma tolerância. Estamos pensando em grupos, em coletivos, rompendo com a ideia do individualismo, do egocentrismo, lembrando sempre que as escolas ainda são grandes espaços de exclusão e silenciamento, a solidariedade é decisiva para romper essa condição.

A escola e seus sujeitos têm o direito de viver a **criticidade**, de desnaturalizar os cotidianos, as condições sociais de injustiças, os dramas brasileiros e mundiais. Ser crítico é superar e poder modificar as situações vindouras, é não aceitar como natural o que nos dizem que tem que ser, que é assim mesmo. Cabe à escola fomentar a criticidade com textos instigadores, com debates críticos, com plenárias e fóruns de discussão para decidir sobre pequenas e grandes situações do dia a dia escolar.

A **sustentabilidade** - princípio fortemente debatido na atualidade, que corre o risco de ser "diminuído", acabando por ser compreendido como o simples cuidado com o meio ambiente. Sustentabilidade é mais do que isso, é também promover relações amigáveis e amistosas, cuidar dos espaços comuns, da saúde pessoal e coletiva, economizar recursos de todas as ordens. Procurando envolver a todos nesse desafio, torna-se uma grande aprendizagem e cria possibilidades amplas de compromisso com os objetivos pensados nos coletivos.

Estes exemplos de princípios devem e podem ser concretizados e ampliados, dependendo da necessidade da escola e da comunidade. Tanto quanto construir o

currículo, que é um grande exercício de escolha, definir quais princípios nos ajudarão a construir uma escola mais democrática é uma experiência que precisa ser vivenciada pela comunidade escolar. O que temos que enfatizar é que após a decisão, a escolha do princípio, será necessário colocá-lo em prática, sabendo que se leva um tempo para que se consolide no cotidiano escolar. Não podemos "abrir mão" desses princípios, uma vez que irão impactar as relações, as vivências, e trarão, inclusive, momentos de conflitos, de desestabilização. Entretanto, a escola que optar por segui-los e trabalhar para isso, com certeza, terá resultados diferenciados.

Esperamos que todas as questões apresentadas e discutidas até aqui tenham provocado reflexão e sugerido caminhos e pistas para a construção do melhor currículo possível para as classes de EJA em Cajamar.

CAPÍTULO 4

4. Aprendizagens na EJA de Cajamar

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.

(Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)

No esforço de dialogar com as atuais orientações e de atender à diversidade da demanda, Cajamar oferece aos educandos que desejam estudar, a modalidade de educação de adultos, no período noturno, e organizada em dois segmentos, com a duração de dois anos cada segmento.

O 1º Segmento atende estudantes no nível equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores que atuam na EJA I são professores polivalentes.

O 1º Segmento está dividido em dois Termos com a seguinte correspondência:

=> 1º Termo => Alfabetização (equivalente às 1ª e 2ª séries)
=> 2º Termo => Pós Alfabetização (equivalente às 3ª e 4ª Séries)

O 2º Segmento atende estudantes no nível equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental. Os professores que atuam na EJA II são professores especialistas.

O 2º Segmento está dividido em dois Termos com a seguinte correspondência:

=> 3º Termo => (equivalente às 5ª e 6ª séries)
=> 4º Termo => (equivalente às 7ª e 8ª séries)

Levando em consideração essa organização, os educandos são atendidos na perspectiva do respeito à diversidade de saberes e experiências, utilizando como estratégias pedagógicas os grupos de trabalho, agrupamentos produtivos e a ênfase nos projetos, valorizando a interdisciplinaridade e a heterogeneidade presente nas salas.

4.1 As áreas do conhecimento

As reflexões que faremos a seguir objetivam construir alguns referenciais sobre as áreas de conhecimento. A intenção maior, ao fazermos essas reflexões, é pensar sobre a importância dessas áreas na construção de conceitos e conhecimentos na EJA.

O que temos que levar em consideração ao ler essas referências é a negação do saber fragmentado, dos saberes trabalhados de maneira estanque. Estes aparecem, assim, sequenciados por uma questão didática e de apresentação, mas na prática educativa estes conceitos e saberes devem ser vistos como linhas que alinhavam e entremeiam a construção de tramas para compor um tecido. Sendo assim, não há hierarquia nos saberes, não há áreas de conhecimentos mais ou menos importantes, não há gavetas e comportas que se abrem e fecham. O que deve haver é a tentativa de cada vez mais articular esses saberes, esses conhecimentos, procurando tecer, bordar, construir um "pano de fundo" coerente, provocador, instigante, criativo e capaz de levar os educandos a pensar criticamente sobre todas as áreas de conhecimento em busca de respostas as suas perguntas.

Outro aspecto que não poderá mais ser deixado para trás, nem tratado com menor valor são os **eixos curriculares**, pois, a todo momento quando estivermos pensando sobre as áreas de conhecimento, sobre conteúdos, sobre novos conhecimentos quando estivermos nas práticas de sala de aula, nas problematizações, nas realizações de atividades, estaremos construindo esse "tecido". Daí que deveremos olhar para um referencial maior, não vamos "atirar para todos os lados" procurando atingir todas as possibilidades, pois quando optamos por atingir tudo, geralmente, não atingimos nada, ou atingimos superficialmente os saberes. E já discutimos que informações, conhecimentos superficiais, não cabem numa educação de qualidade.

Devemos procurar a coerência de cada área de conhecimento em seu diálogo com os eixos curriculares, fortalecendo a crença que temos num currículo crítico que se propõe a educar para transformar.

LÍNGUA PORTUGUESA

> **A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. Este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil...**
> **... Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.. Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade.**
> **(BAGNO, 2000, p.15)**

Ao pensarmos sobre a área de conhecimento que compreende a língua portuguesa, iremos refletir primeiramente sobre a linguagem oral, que precede toda a discussão sobre a escrita e leitura.

Debater sobre esse tema, geralmente, traz um desconforto imenso às pessoas que trabalham com a educação, uma vez que falar sobre a língua portuguesa e, principalmente, sobre a linguagem oral é se posicionar politicamente.

Você pode pensar, mas como pode ser isso? O que tem a ver a língua portuguesa com posicionamento político? Escolhas? Cidadania?

Vejamos, ainda segundo Bagno (2000, p.15):

> **Existe uma regra de ouro na Linguística que diz: "só existe língua se houver seres humanos que a falem." E o velho e bom Aristóteles nos ensina que o ser humano "é um animal político". Usando essas duas afirmações como os termos de um silogismo (mais um presente que ganhamos de Aristóteles), chegamos à conclusão de que "tratar da língua é tratar de um tema político", já que também é tratar de seres humanos. Por isso ... o tom marcadamente politizado das afirmações.**

Além dessa ideia defendida pelo autor (linguista que critica a tese que falar bem, falar direito é privilégio de quem domina as normas gramaticais e que, qualquer

"diferença" nesse jeito de falar é percebida como erro, como forma de não cultura, de não saber, de inferioridade), podemos também levantar a tese que a língua culta, a norma culta, o jeito 'certo de se falar, está intimamente ligado a um jogo de dominação e poder. Se de um lado temos pessoas que tiveram acesso aos estudos, aos bons livros, às peças de teatro e cinemas, às boas músicas, do outro lado teremos toda uma população que não teve contato com essa "cultura", logo estas pessoas terão que aprender esses conhecimentos para fazerem parte deste "sistema" ou estarão fadadas a não poder jamais pertencer a essa classe de pessoas que sabem falar, pensar, decidir, agir. Percebam quanto de ideológico existe nessa afirmação.

Pois bem, se pensarmos especificamente sobre a EJA, geralmente ouvimos e muitas das vezes saímos repetindo que os alunos da Educação de adultos vêm para a escola para aprender a falar, a melhorar sua fala, sua comunicação, seu jeito de se expressar, em família, em sociedade, no trabalho.

Mas será isso verdade? Não estaremos repetindo a ideia de dominação e aculturação ao admitir que homens e mulheres que não estudaram, que não dominam o código escrito, não sabem falar? Não estaremos reproduzindo as vozes dominantes ao falarmos que será na escola o lugar onde estes homens aprenderão a falar?

Sabemos que o ser humano tem uma habilidade incrível. Ele é o único ser que consegue "representar". Ao ver um objeto, como por exemplo uma cadeira, consegue representá-la, seja nomeando esse objeto, seja pelo desenho desde objeto, seja pela representação mímica ou corporal, etc..

A linguagem oral nos permite representar o mundo e nos coloca nas relações com o mesmo. Aprendemos a falar nos contextos mais íntimos, nos espaços familiares, protegidos pelas culturas e regionalidades. Nas relações sociais ampliamos e desenvolvemos essa capacidade.

Homens e mulheres que não sabem ler, falam e se expressam, participam de movimentos sociais, elaboram suas falas, fazem discursos, são contadores de histórias, de 'causos', fazem fofocas, criam enredos, fantasiam, mentem, usam a linguagem da mesma maneira que as pessoas alfabetizadas.

É necessário que tenhamos um olhar muito crítico sobre esse tema, para que possamos compreender de fato o papel da escola na oralização. O depoimento a seguir, nos ajuda a compreender sobre a capacidade de falar, de se expressar, presente nas pessoas ou em grupos que não têm acesso a leitura e escrita.

O EXEMPLO DOS POVOS INDÍGENAS

A inexistência de escrita não impediu que esses grupos humanos - para consignarem sua leitura do mundo, para exprimirem seu contato íntimo com seu meio e com o universo - criassem outros instrumentos de transcrição e transmissão do saber, como os adornos, os ritos, os mitos e uma prática intensa da oralidade. O estreito intercâmbio com o meio ambiente suscita uma primeira leitura, original, que precede – e, aliás, permite - a criação de signos e símbolos. A "releitura do mundo" associa-se, portanto, a um conjunto significante, anterior ao simbolismo do próprio alfabeto.

(CAMPOS, [199-])

Sem dúvida alguma será a escola o espaço onde estes homens e mulheres terão grandes possibilidades de ampliar a linguagem, e quanto mais domínio sobre a linguagem tivermos, maior a nossa capacidade de olhar e compreender o mundo, para poder interagir e agir sobre e com ele.

Aqui é necessário fazer uma ressalva, será a escola se esta souber ou escolher fazer esse caminho, pois uma grande parcela das escolas, ainda emudece os educandos, ainda dificulta os diálogos críticos. Estamos pensando em uma escola que deseja um currículo crítico, que propõe ações dialógicas, que incentiva os educandos a debaterem temas adultos, políticos, de interesse para todos.

Sendo assim, a importância da linguagem na EJA está vinculada à ideia de propiciar as maiores e mais amplas oportunidades, para que os educandos possam "experimentar" outras possibilidades de se expressar, de dialogar, de compreender as diferentes formas de expressão que há, nos diferentes contextos sociais, nas diferentes sociedades, ou ainda, desenvolver maiores habilidades em relação a essa área de saber.

Ao vivenciarem esse processo, apropriando-se, ainda mais, da língua materna, ampliando seus conhecimentos sobre ela, terão maiores possibilidades de viver interações com outras pessoas, com outras culturas, com outros conhecimentos e apreenderão mais sobre essas realidades e como devem agir sobre elas, em todos os âmbitos da vida.

É importante salientar que não estamos afirmando que para falar haja necessidade de se dominar a norma culta ou que ao se estudar na EJA, o adulto termine o curso falando de determinada maneira. Não se trata de falar certo, como prescreve a gramática normativa, mas, por exemplo, de monitorar sua fala em função da reação de uma plateia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender e explicar o conteúdo tratado, compreender um filme, um enredo, uma poesia declamada, um programa de rádio, etc..

Estamos destacando a necessidade de ampliar o entendimento sobre a linguagem, e os recursos para seu uso, compreendendo que esta é uma necessidade social, flexível e mutável, a depender do uso social que seus interlocutores fazem dela. Sendo assim, a linguagem oral precisa estar presente, de maneira muito intensa e crítica, nas salas de EJA, sendo pauta de discussões, oferecendo oportunidade para que os educandos possam vivenciar diálogos reais, que façam sentido com suas vidas e estejam presentes nas atividades sociais, que vão desde os debates, os fóruns de discussão, os conflitos, etc..

SOBRE A LEITURA

Estamos vivendo em um tempo, chamado por muitos de *"era da informação"*, e não podemos negar que há hoje, em nossa sociedade, muito mais troca de informações do que havia em outros tempos. Mas, podemos, sem dúvida alguma, nos perguntar se numa era de tantas informações, efêmeras, fragmentadas (sem mediadores reais – os educadores), se estamos qualificando estes momentos e se podemos chamá-los de momentos de aprendizagens significativas, com elaboração de conhecimentos. Também podemos perguntar se há de fato mais relações e comunicação entre as pessoas.

Entretanto, de uma maneira ou de outra, ao questionar esses novos tempos e, consequentemente, pensar criticamente sobre o que devemos ensinar nas escolas, para dialogar com essas novas possibilidades, surgem algumas certezas, e uma delas é: Há necessidade de saber ler com capacidade de relação e criticidade, para viver num mundo que se mostra cada vez mais tecnológico e complexo, cada vez com mais problemas para ser resolvido?

Para refletirmos sobre esse tema, é preciso pensar sobre o que seja Leitura. Freire (2006) afirma que o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na interpretação do mundo. "Ler é mais que decifrar signos é enxergar o mundo."

Se compreendermos *leitura*, como afirma o educador Freire, ler mecanicamente, balbuciar palavras soltas, sem contexto, pode ter sido interessante em outros momentos históricos, mas hoje esse tipo de leitura não tem utilidade alguma, a não ser referendar uma escolha ideológica - para os excluídos e pobres, teremos um ***"tipo de leitura"*** que seja uma leitura de faz de conta, que não lhes permita acessar conhecimentos, nem informação, e nem os coloque, de fato, em nenhuma situação de aprendizagem na vida real. Ler é ter a possibilidade de ampliar o olhar sobre os fatos, é relacionar os saberes e entendimento que já se tinha sobre o mundo – leitura de mundo, ampliando esses saberes e criando novas e inéditas possibilidades de conhecimento.

Sendo assim, aprender a ler não pode corresponder a simples aquisição de um novo código ou o desenvolvimento de uma nova habilidade. Segundo Souza (1992, p.222):

> **Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. A leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.**

Realizar uma leitura rompe com a ideia de decifrar códigos e passa a ser entendida como uma atividade que exige do sujeito-leitor um pensar crítico, uma compreensão, onde os fatores pessoais – histórias, experiências de vida, conhecimentos – dialogam com o contexto.

É preciso perceber, ainda, que há uma infinidade de formas de se ler. A leitura varia e se transforma de acordo com o texto, o momento e a situação na qual se encontra o leitor, pois "não se lê uma poesia como se lê um problema de matemática ou uma narrativa" (CAGLIARI, 2005:172). A forma de se portar frente a um texto também varia de acordo com o tipo de texto que temos em mão. Barbosa (1990, p.115) afirma que:

> **Não se lê da mesma maneira um folheto de divulgação, uma receita culinária ou livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para apreender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno.**

Essa afirmação nos faz pensar que a escola deverá trabalhar com inúmeras possibilidades de leituras e portadores de texto, todos eles os mais reais possíveis, todos eles os mais significativos e que façam parte do contexto de vida dos educandos. Podemos refletir ainda que ler é ato individual, único e legítimo de cada ser, como afirma Leonardo Boff (2004, p.9):

> **Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo.**

Sendo assim, espera-se que o educando da EJA saiba ler, garantindo uma relação de autonomia frente ao texto, sabendo acessar informações, selecionando-as , procurando nexos e transformando-as em aprendizagens e conhecimentos, encontrando na leitura momentos e significados que irão transitar, proporcionando momentos de lazer, de aprendizagem, de informação, de encantamento, de sonhos, de criatividade.

SOBRE A ESCRITA

> **Com a escrita, o ser humano consegue desvincular ainda mais a linguagem da situação prática que lhe deu origem, criando uma representação da representação. É o domínio da linguagem escrita que lhe permite o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas. Portanto, privá-lo desse instrumento de interação sociocultural significa impedir-lhe o acesso a todo um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade.**
>
> **(CENPEC, 1998, p.25)**

A concepção de alfabetização que acreditamos vai além da ideia de que alfabetizar é ler e escrever pequenos bilhetes, pequenos recados, assinar o nome, ou fazer listas de compras. Enfatizamos a alfabetização em sua dimensão política e cultural, ou seja, alfabetizar-se faz parte de um processo mais amplo de conquista de direitos e é também um requisito para continuar aprendendo, é uma das bases para garantir a educação ao longo da vida. Para que a alfabetização cumpra esse papel, é importante que a pessoa, além de conhecer a forma alfabética e ortográfica da escrita, tenha as habilidades para usar a leitura e a escrita nos mais diferentes contextos em que esse tipo de linguagem está presente. Afinal, a forma com que empregamos a linguagem escrita varia muito conforme a situação.

Os jovens e adultos que chegam a escolas, mesmo não sendo alfabetizados, vivem numa sociedade letrada e, portanto, têm conhecimentos sobre a escrita e elaboram hipóteses, se tiverem oportunidade de pensar sobre ela.

Na escola deve-se criar situações para que os educandos contem e mostrem o que sabem sobre a escrita e o que pensam sobre esse sistema, possibilitando reconhecer aquilo que já sabem sobre a mesma.

Somente após esse "diagnóstico" é que o educador, e as assessoras pedagógicas, poderão decidir quais serão as novas aprendizagens a construir, se iremos iniciar o processo de alfabetização desde o início ou se daremos continuidade a partir do

que os educandos já sabem, a fim de que todos os educandos possam elaborar seus conhecimentos sobre a escrita e leitura, até atingir um nível de autonomia para ler e escrever.

O objetivo maior da língua é expandir a capacidade de uso das linguagens, no caso específico da escrita é formar leitores e produtores de textos, que saibam escrever por prazer, para registrar, instruir, convencer; sendo capazes de decidir, ao fazê-lo, que tipo de texto e que recursos linguísticos usar para melhor atingir suas finalidades.

Significa atuar com os educandos refletindo sobre a língua, trabalhando os aspectos de organização que comprometem a clareza, coerência e coesão dos textos, bem como os aspectos gramaticais que constituem dificuldade no uso da modalidade escrita da língua culta.

Esperamos que o educando, ao encerrar seu percurso na EJA de Cajamar, tenha ampliado a sua relação com os discursos materializados em textos, presentes no mundo. Estes educandos deverão ter uma visão diferente da palavra – linguagem oral – tornando-se motivados a compreender o discurso do outro, a interpretar pontos de vista, a assimilar e criticar as coisas do mundo.

A experiência educativa deve ter proporcionado o fortalecimento de sua "voz", para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão, inclusive do próprio sistema escolar. Deve também ter aprendido a valorizar e reconhecer a identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que está implícita nesse contexto, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico.

Dessa maneira, o educando, ao conhecer as características da língua portuguesa, seus diferentes códigos, e como utilizá-los nas diversas situações, pode ampliar sua participação cidadã e compreender-se mais nesse contexto.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA I

Linguagem oral

- Expor pontos de vista, defender direitos e argumentar.
- Comunicar suas ideias lançando mão da linguagem verbal sabendo adequá-la ao contexto, ao público ou necessidade que se apresenta.
- Expressar-se com clareza em diferentes situações comunicativas, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.

Leitura

- Ler e interpretar diversos gêneros textuais em diferentes portadores.
- Ler e compreender textos atribuindo-lhes significados, abstraindo destes valores e conceitos, por meio de uma visão crítica e reflexiva.
- Ler com prazer e para informar-se, seguindo instruções escritas, percebendo a intencionalidade dos textos.
- Localizar informações explícitas e implícitas no texto.

Escrita

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, podendo ter uma leitura mais ampliada do mundo e percebendo as possibilidades de agir sobre esse mundo.
- Apreciar as qualidades textuais, encontrar e compreender as informações escritas, expressando de forma clara e adequada, conforme o contexto e o objetivo.
- Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo e intervenções públicas e profissionais.
- Compreender e refletir sobre a construção do sistema alfabético de escrita.
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto conhecendo suas representações de imprensa maiúscula e minúscula e manuscrita.
- Utilizar seu próprio nome, dos colegas e outras palavras estáveis como referência para escrever outras palavras.
- Dominar as regras mais comuns de ortografia.
- Perceber, na análise da língua, diferenças formais das classes gramaticais.
- Reconhecer os sentidos e valores de elementos da variação linguística.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA II

Linguagem oral

Respeitar os diferentes modos de falar, compreendendo que é próprio da língua ter variações lingüísticas.

Identificar no texto falado ou ouvido, considerando a situação comunicativa/ contexto de produção:

- os interlocutores (quem fala/escuta, para quem fala/escuta);
- com que finalidade se fala/se escuta (para quê);
- sobre qual assunto e tema se fala/se escuta (o quê);
- qual gênero textual utiliza (como = composição e estilo).

Ouvir e debater sobre conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do conhecimento.

Comentar sobre gêneros textuais relacionados ao cotidiano, como por exemplo, cartas pessoais e comerciais, bilhetes e e-mails, recebidos e lidos para conhecer seus usos.

Emitir opiniões sobre histórias e poemas que foram lidos, ouvidos.

Ouvir e comentar notícia do rádio, da TV, da internet ou impressa, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Participar de conversa, comentando, formulando perguntas e respondendo, de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o tema, vivências, crenças e valores.

Relatar o cotidiano, respeitando a sequência temporal e causal, para entender seus usos.

Relatar experiência vivida, tendo em vista a relevância de algum acontecimento, para entender seus usos.

Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências crenças e valores.

Leitura

Ler, com autonomia, diferentes gêneros textuais, estabelecendo conexões entre os textos e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Localizar informações explícitas e implícitas no texto.

Utilizar a leitura, a observação e formas de registros na coleta, organização e discussão de fatos e informações.

Ler e compreender diferentes gêneros considerando suas vivências.

Ler ajustando o falado ao escrito.

Fazer uso e interagir com diferentes portadores textuais.

Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte que circula originalmente.

Fazer inferências e antecipações, baseando-se em elementos contextualizadores do texto.

Apreciar histórias, poemas e outros gêneros lidos.

Ler, com autonomia e/ajuda do professor, diferentes gêneros textuais.

Estabelecer conexões entre os textos e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Localizar informações explícitas e implícitas no texto

Apreciar histórias, poemas e outros gêneros l lidos.

Apreender o assunto/ tema do texto em questão, lendo ou ouvindo leitura.

Escrita

Produzir textos levando em conta o gênero e o contexto de produção;

Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo e intervenções públicas e profissionais;

Perceber, na análise da língua, diferenças formais das classes gramaticais;

Reconhecer os sentidos e valores de elementos da variação linguística.

Planejar e produzir textos levando em conta o gênero e seu contexto de produção, escrevendo de acordo com seus conhecimentos.

Revisar e editar os textos produzidos, considerando os aspectos discursivos e notacionais.

Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo e intervenções públicas e profissionais.

Ao refletirmos sobre área de conhecimento – Língua Portuguesa, a ideia central é ampliar o processo de construção do conhecimento para que não se restrinja, nos espaços da educação escolar, somente aos processos de leitura e escrita, considerados de modo estreito e mecânico.

A valorização dada a essa área e a divisão didática realizada, destacando a oralidade, a leitura e a escrita visam somente facilitar o entendimento do leitor. Entretanto, salientamos a importância de olhar para essa área, como para todas as demais, com o desejo de percebê-las como uma área que não suporta a fragmentação, uma vez que visamos à formação integral do ser humano, ampliando seu universo cultural.

Essa abordagem deve, também, favorecer e valorizar as diferentes formas de expressão e de criação dos sujeitos; deve ainda extrapolar as questões relativas aos conteúdos e avançar no campo metodológico, de forma a garantir a diversidade participativa e aspectos avaliativos coerentes às dinâmicas estabelecidas pelos grupos.

Por tudo que vimos até aqui, fica claro que pensar em atividades e práticas, a serem realizadas nas salas de aula, deverá levar em consideração várias questões, já destacadas. Entretanto, algumas orientações didáticas podem nos ajudar a pensar, a criar, a elaborar e ampliar situações de aprendizagens.

A ideia central e que nos parece sempre a mais relevante é que tanto na

oralidade, na leitura ou na escrita, o educando seja provocado a perceber a necessidade que há nessas atividades. Nada pode acontecer na sala de aula, como se fosse um "faz-de-conta", ou algo menor, as atividades devem ter natureza provocativa, instigadora e ser altamente significativa para os educandos.

Se estas fizeram e estiverem relacionadas a sua realidade e vida, certamente serão provocadoras, como por exemplo:

Instigar os educandos a falarem sobre a realidade, a debaterem e terem opiniões sobre os temas do cotidiano, da política, vivenciarem fóruns de debates, júris, fazerem momentos de defesa de suas teses, de suas ideias, se contrapor à ideia dos companheiros. Problematizar poesias, textos, matérias de jornais, vivenciarem debates sobre temas polêmicos como guerras, aborto, AIDS, pesquisas. Construírem rádio comunitária na escola, espaços de divulgação, etc..

Quando pensamos na leitura, poderíamos propor que os educandos lessem e interpretassem um texto, uma música, uma poesia. Registrando suas impressões e emoções sobre a mesma. Discutindo com o grupo o tema lido, selecionando palavras que podem ser estudadas para compor um trabalho ou pesquisa de um tema mais amplo. Todos os "portadores textuais", que circulam na sociedade, podem e devem ser lidos em sala de aula, originando trabalhos interessantes com os educandos, desde os que se iniciam no processo de alfabetização até os que já dominam a leitura e escrita.

O educador deve ler todo o dia uma notícia, uma poesia, um conto, uma narrativa, aguçando nos educandos a curiosidade sobre os textos lidos, nas salas onde os educandos já leem estes devem ser "convidados" a trazerem trechos que sejam interessantes, curiosos, intrigantes para realizarem a leitura e partilharem com os companheiros.

Sobre a formação do hábito da leitura, esta precisa ser construída nas turmas. Aprende-se a ler, lendo. Lendo bons livros, bons autores, podendo frequentar diariamente a biblioteca, que deve estar permanentemente aberta a todos da escola, para que os educandos possam entrar em contato com os livros, sem que haja receio, sem que haja vigília, nem censura para tal ação. Aprende-se a ler e a gostar de livros levando-os para casa, podendo estar em contato com esse material, sem medo, sem cobranças e sem recomendações que acabam afastando os potenciais leitores. Aprende-se a ler e a gostar de livros frequentando bibliotecas públicas, sebos, comprando livros, organizando trocas e feiras de livros, entre os jovens e adultos da escola e da comunidade. Jovens e adultos têm direito de ir e vir a estes lugares, têm direito de escolher os livros que desejarem, assim é que se formam leitores, deixando-os livres para que leiam, deixando-os livres para que sintam prazer ao ler.

Sobre a escrita, no capítulo sobre Letramento, falamos detalhadamente sobre esse processo, mas vale sempre enfatizar que os jovens e adultos formulam hipóteses silábicas para a construção da escrita, e precisam ser desafiados a pesarem sobre essas hipóteses, a fim de dominarem a escrita e a leitura.

MATEMÁTICA

Todos os dias somos tomados por informações e notícias repassadas através de linguagens matemáticas, as quais expressam conhecimentos que a humanidade levou séculos para construir, ao lidar com suas demandas e necessidades. É quase obrigatório, ao abrirmos uma página de jornal, ou folhearmos uma revista, pagar o ônibus, ir ao caixa automático, nos depararmos com situações que requeiram certo conhecimento matemático e um domínio mínimo de sua linguagem, porcentagens, gráficos ou tabelas - como requisitos necessários à compreensão e análise de assuntos diversos.

O conhecimento matemático é hoje essencial, nos mais diversos campos, sendo considerado de grande importância para o exercício da cidadania tanto na perspectiva individual, como na coletiva e na planetária.

> **A educação matemática para a cidadania supõe tornar os indivíduos capazes de usar metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativas de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda de confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.**
>
> **(INEP/ ENCEJA , 2002, p. 74)**

A matemática pode contribuir para o exercício da cidadania na perspectiva individual, quando contribui com os educandos para melhor compreensão de si mesmos, como sujeitos de direitos e responsabilidades. Nesse sentido, quando a matemática favorece o processo de formação de identidade do educando, através do registro das marcas que o distinguem dos demais e o ajuda a desenvolver a capacidade crítica, através de procedimentos de análise e tomada de decisões, contribui efetivamente para que esse indivíduo se torne verdadeiramente livre, tendo acesso a uma formação humana integral, com melhor qualidade de vida. Para tanto, é preciso compreender o ensino da matemática como uma atividade não neutra, mas política, como dizia Freire (1996), como uma intervenção no mundo. Quando o acesso aos conhecimentos e instrumentos matemáticos é democratizado e se disponibiliza condições para codificação e decodificação da realidade, são oferecidas as condições necessárias para que os educandos possam participar interferindo na

sociedade em que vivem; no entanto, se a matemática é entendida expropriada de sua função política, a alienação pode ocorrer como nos alerta Fasheh (1980, p.17),

> **(...) o ensino de matemática, assim como o ensino de qualquer outro assunto nas escolas, é uma atividade política. Este ensino ajuda, de um lado, a criar atitudes e modelos intelectuais que, por sua vez, ajudarão os estudantes a crescer, desenvolver-se, ser crítico, mais perspectivo e mais envolvido e, assim, tornar-se mais confiante e mais capaz de ir além das estruturas existentes, de outro lado, pode-se produzir estudantes passivos, rígidos, tímidos e alienados. Parece não existir nenhum ponto neutro entre essas duas formas de ensinar.**

O entendimento da cidadania numa perspectiva coletiva é aquele que a concebe como uma construção conquistada a partir da capacidade de organização, participação e intervenção social. Assim, trabalhar a matemática no sentido de contribuir com a cidadania, nessa perspectiva, é dar acesso aos educandos a saberes como: calcular, medir, argumentar, tratar informações, não de uma forma inócua, mas em beneficio seu e de sua comunidade. É preciso compreender que contribuir para a compreensão e a tomada de decisões, frente a questões políticas e sociais e para o engajamento nas organizações de luta pelos direitos, é tarefa também da matemática que se pretenda libertadora e condizente com os interesses e necessidades dos educandos jovens e adultos.

Construir cidadania é também construir novas relações e consciências. É algo que se aprende com a convivência, na vida social e pública, nas relações estabelecidas com os outros e com o próprio meio ambiente. A cidadania nesse sentido, tem se evidenciado, atualmente, através da pluralidade dos meios de comunicação de massa, que possibilitam relações interculturais numa dimensão planetária e potencializam através da teleinformática, ações comuns de repercussão mundial, inaugurando uma era que possibilita atingir o que podemos chamar de cidadania planetária.

Contribuir para o entendimento e para a vivência de uma cidadania planetária imbui a matemática da responsabilidade de oferecer métodos para quantificar e compreender fenômenos relacionados a questões da interculturalidade e respeito ao meio ambiente, questões sociais preponderantes na atualidade, para as quais são necessários instrumentos intelectuais que permitam explicar, compreender e enfrentar criticamente situações novas, habilidades que a matemática pode ajudar a construir quando não se limita a ser um mero exercício de técnicas ou memorização de regras e teorias.

A MATEMÁTICA NA EJA

Num mundo onde cada vez mais se fazem sentir os efeitos dos avanços tecnológicos, não há dúvida que um dos grandes desafios é o preparo adequado não somente das novas gerações, mas também da grande massa de jovens e adultos, de modo a possibilitar tanto a sua integração ao momento atual quanto a fornecer-lhes uma preparação para o acompanhamento do contínuo processo da evolução tecnológica com todas as suas consequências. Um dos suportes básicos para essas conquistas tecnológicas é a matemática, por meio da qual o educando pode ter uma iniciação aos conceitos e procedimentos científicos, que lhe propiciem uma inserção cidadã na sociedade em que está inserido.

A matemática está presente desde as situações comuns do cotidiano, do mundo do trabalho, às situações mais complexas, que exigem conhecimento especializado, sendo instrumento para a produção e comunicação de conhecimentos nas mais diferentes áreas. Daí a sua importância na atualidade, na qual pode ser considerada como peça-chave para a preparação profissional, pois favorece a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, através de um amplo campo de relações, regularidades e coerências, que despertam curiosidade e instigam o pensamento analítico. Além disso, possibilita a aquisição de ferramentas que potencializam a capacidade de prever, generalizar, projetar, abstrair, entre outras, de suma importância para os processos educativo, produtivo e social.

O processo de ensino-aprendizagem da matemática na Educação de Jovens e Adultos se caracteriza em primeiro lugar por se nortear pelas necessidades e expectativas do seu público-alvo. Os educandos, em sua grande maioria, são trabalhadores, além da presença de um público jovem cada vez maior que precisa inserir-se no mercado. Tal realidade precisa ser considerada e incorporada ao currículo da EJA, não só na perspectiva da matemática.

Ao pensar nesse processo de jovialização do público da EJA, é preciso considerar o que denunciam Haddad e Di Pierro, quando afirmam que os programas de educação popular de jovens, que se estruturaram num primeiro momento para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, começam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Muitos vinculam o fato à matemática, que ocupa um lugar destacado nos índices causais de evasão e reprovação. São, portanto, jovens que chegam à escola, marcados por experiência negativa com a matemática escolar, que tradicionalmente se caracteriza por apresentar verdades imutáveis, sendo composta por conhecimentos rígidos, acabados e neutros.

Uma segunda característica necessária à matemática na Educação de Jovens e Adultos é a de instaurar um processo de construção de conhecimentos em que esta seja vista como indica D'Ambrósio: "Como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo do seu desenvolvimento histórico, para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade em seu contexto natural e cultural." (2002, p.82) Essa compreensão contribuirá para o rompimento com concepções construídas numa perspectiva negativa, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem aconteça através de trocas de experiências, de ressignificação de conhecimentos e busca de outros complementares não construídos, numa relação em que o professor não seja o dono do saber, mas o mediador entre o aprendiz e o conhecimento.

A terceira característica mais marcante da matemática na Educação de Jovens e Adultos é que o seu ensino deve contemplar problemas realmente significativos para os alunos educandos, em vez de enfocar situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetidas, construídas tão somente para o treinamento de destrezas. A matemática nessa modalidade deve se orientar pela solução de problemas reais, urgentes e vitais da vida humana, que afetam diretamente os alunos, jovens e adultos, e na qualidade de sua inserção social, como nos diz Santos (2008, p.35):

> **A organização da própria escola, assim como as atividades de sala de aula, deve garantir-lhes a expressão de seus hábitos, costumes, vivências cotidianas. Tal concepção fundamenta-se em pressupostos de Paulo Freire, em que os Temas Geradores adquirem importância relevante – os quais consistem em temáticas significativas para o educando que, se supõe, seriam aquelas referentes à sua realidade, ao seu cotidiano.**

É certo, portanto, que as três características do ensino-aprendizagem da matemática na EJA, aqui colocadas, a situam numa perspectiva de educação libertadora, transdisciplinar e com possibilidades reais de ser encarada pelos educandos como uma aprendizagem prazerosa, criativa e significativa, ganhando assim em eficiência, eficácia e qualidade.

O TRABALHO COM A MATEMÁTICA NA EJA

Formular um caminho metodológico próprio para construção de saberes matemáticos no campo da EJA é um desafio que só se enfrenta, com a previsão de atividades que visem o conhecimento, a construção de conceitos e ao domínio de procedimentos, baseadas nas formas de pensar, de investigar e de comunicar resultados do mundo do jovem e adulto. Atividades, ainda, que estejam organizadas de modo a favorecer articulações entre vários aspectos matemáticos e conexões com conte-

údos de outras áreas, de forma que o estudante possa compreender a importância e a utilização dos conhecimentos matemáticos na sua realidade social, econômica, política e cultural.

Para efetivar os objetivos do ensino da matemática no contexto da EJA faz-se necessária a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem em quatro dimensões: a dimensão histórica, a contextual, a lúdica e a tecnológica.

Para trabalhar o conhecimento matemático de forma que seja compreendido como histórico, é preciso que se enfatize que a matemática, hoje ensinada e aprendida, teve as suas bases construídas no tempo e no espaço da vida humana, com todas as implicações políticas e culturais desse tempo, e que esse conhecimento não é estanque, nem fechado, mas dinâmico, sendo histórico, como a etimologia da palavra nos sugere, por ser um campo de investigação e informação.

Ao trabalhar a matemática numa dimensão histórica, enfatizando-a como campo de investigação de caráter dinâmico, oferta-se a possibilidade de acesso a um conhecimento que pode ser construído e reconstruído. Ao engajar-se nos seus procedimentos, principalmente através da resolução de problemas, os educandos podem sentir-se capazes de fazer matemática e de compreender seu sentido, desenvolvendo assim confiança e autovalorização. Nega-se, portanto, o caráter de ciência absoluta, abstrata e universal da matemática, visão responsável pela alienação e pelo fracasso da grande maioria dos estudantes neste componente curricular. À dimensão histórica estão atrelados os procedimentos exploratórios e investigativos, a análise e a interpretação de dados, procedimentos essenciais para a compreensão da ciência neste século.

Destacar a dimensão contextual no ensino da matemática é compreender que para aprendê-la e ensiná-la é preciso estar atento às discussões do nosso tempo, utilizando-se símbolos, linguagens e leituras matemáticas para desvelar a realidade social, política e econômica vigentes. A matemática assim trabalhada leva em consideração a bagagem cultural dos educandos, que segundo Fasheh (1998) influencia o modo pelo qual as pessoas veem as coisas e compreendem conceitos. Fato percebido de forma acentuada nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, e, que se bem aproveitado pelo educador, pode fortalecer o educando para uma leitura competente do mundo. Relacionados à dimensão contextual, temos a resolução de problemas que muito podem ensinar através de suas etapas, a saber: compreensão do problema; construção de uma estratégia de resolução; execução da estratégia e revisão da solução, movimentos que podem ser transpostos para equacionar problemas de qualquer área da vida humana.

Outra importante dimensão a ser considerada é a lúdica, pois este componente curricular permite construir uma relação de prazer com o conhecimento, muitas

vezes desconhecida para a maior parte dos jovens e adultos. Descobrir o quanto há de matemática nos jogos de cartas, de dominó, nos palpites ousados da loteria, são sempre situações de aprendizagem empolgantes para aqueles que chegam às salas de aula em um terceiro turno de atividades. Igualmente, é preciso apresentar para estes a ludicidade matemática presente na arte de grandes mestres como Portinari com suas formas e cores; na criatividade inventiva dos brinquedos populares, como a pipa ou papagaio, nas formas e projetos dos objetos, das construções, nos modelos de vestidos, nas costuras, nas formas dos bolos, dos confeitos, dos bordados, nos desenhos dos computadores, etc.; ou nas construções arquitetônicas do passado e do presente. Enxergar a ludicidade matemática impregnada na vida humana contribui certamente para resgatar o vínculo entre matemática e prazer, vinculo necessário para uma aprendizagem efetiva e para a superação de dificuldades inerentes a esse processo. Por fim, é imprescindível nesses novos tempos que se considere a dimensão tecnológica, através da utilização de suas ferramentas na aprendizagem matemática. Na atualidade, não se concebe trabalhar com cálculos sem o uso da calculadora, indicando o quanto a tecnologia modifica as expressões criativas do homem, modificando sua forma de adquirir conhecimento e interferindo na sua cognição. Nesse sentido, é de extrema necessidade que se compreenda que a escola está inserida em um contexto no qual as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) já são uma realidade e precisam ser utilizadas, e que esse é um processo sem reversão. A apropriação do saber mudou, sendo preciso ofertar oportunidades de buscar informações e conhecimentos matemáticos através de ferramentas tecnológicas como televisão, vídeo, máquina de calcular e computador, gerando, assim, situações de aprendizagem com maior qualidade, nas quais a atividade reflexiva, a atitude crítica, a capacidade decisória e autonomia sejam privilegiadas (PCN's. Introdução, 1997).

QUE CONHECIMENTOS TRABALHAR NA EJA?

O UNIVERSO DOS NÚMEROS

O trabalho com os números, na Educação de Jovens e Adultos, parte do pressuposto de que os jovens e adultos, mesmo os que nunca foram à escola, retiram de suas vivências uma pluralidade de situações e experiências que permitem atribuir significados e desenvolver compreensões acerca da matemática. Afinal, é como nos diz Vieira Pinto: *"O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura."* (1997, p.37).

Os educandos, portanto, possuem conhecimentos rudimentares aos quais D'Ambrósio chama de *"substrato da ação comportamental ou simplesmente do comportamento, que é a essência do estar vivo"* (1996, p.19).

São conhecimentos não reconhecidos pela sociedade como matemáticos, por

não serem convencionais; no entanto, o trabalho de sala de aula deverá permitir que o saber que já possuem seja incorporado ao saber de que necessitam para viver na sociedade em que se encontram.

Ao considerar que o conhecimento matemático não se inicia para o jovem e o adulto quando ele ingressa em processo formal de ensino, e que essas pessoas conseguem resolver suas necessidades cotidianas mesmo sem acesso às formas elaboradas do conhecimento matemático, a escola abre possibilidades para que progridam, de suas representações rudimentares, para o código criado convencionalmente pela sociedade, para o registro dos aspectos matemáticos. É preciso, portanto, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que favoreça essa passagem, como nos alerta Duarte (1995, p.17): *"A compreensão desse processo contraditório vivido pelo adulto desescolarizado mostra a necessidade de se desenvolver uma metodologia de ensino que possibilite a real superação e incorporação do conhecimento que ele já adquiriu."*

Para construir estratégias de ensino que os façam progredir na aprendizagem do universo numérico é preciso considerar o que já sabem e o que precisam saber. Algumas pesquisas e a experiência de trabalho com esses educandos nos dão algumas pistas:

CONHECIMENTOS QUE OS EDUCANDOS DEMONSTRAM TER:

- Reconhecem quantidades e sabem representá-las através de desenhos;
- Conhecem algumas formas convencionais de registro numérico;
- Podem escrever os algarismos de forma espelhada, denotando que passam por um período de experimentação e de evolução de suas escritas;
- Reconhecem e grafam os algarismos de 1 a 9;
- Registram os números da forma como falam: Mil e trinta e cinco = 1000305
- Reconhecem cédulas monetárias pela cor e pelo desenho.

CONHECIMENTOS QUE OS EDUCANDOS PRECISAM CONSTRUIR:

- Registrar a grafia numérica convencional;
- Progredir no registro do signo falado para o signo escrito;
- Relacionar quantidade e símbolo numérico;
- Compreender o valor posicional do algarismo no sistema numérico decimal.

Só com um trabalho que valorize o modo que os educandos realizam suas representações escritas é que se pode conduzi-los ao código criado convencionalmente, pela sociedade, para registrar aspectos matemáticos. Pois só assim se tornam verdadeiramente sujeitos de seu aprendizado sistemático.

SISTEMAS POSICIONAIS DE NUMERAÇÃO

Para ensinar e aprender sobre os sistemas posicionais de numeração é preciso compreender suas regularidades, isto é o regulamento empregado na linguagem matemática, bem como respeitar a sintaxe utilizada para o registro numérico, como nos diz Ferreyra (1998, p. 5):

> **Essas leis fazem com que os signos se combinem de determinada maneira e não de outra (sintaxe) e estabeleçam o lugar que o signo deva ocupar não só dentro do sistema, mas também na dinamização da linguagem.**

Conhecer as regras de organização do sistema numérico tem uma importância que ultrapassa os muros da escola, e para atingir esse objetivo os alunos devem ser convidados a familiarizarem-se com ele, através de diferentes portadores numéricos que existem no cotidiano, tais como calendários, documentos, agendas, fita métrica, régua, etc..

Para o trabalho com os sistemas de numeração e o monetário, é importante não se esquecer de enfocar a historicidade de ambos e as suas principais regularidades: a base dez, o valor posicional dos algarismos e o caráter multiplicativo, pois cada algarismo representa o produto dele mesmo pelo valor da posição que ocupa.

NÚMEROS E OPERAÇÕES

Os números fazem parte do cotidiano das pessoas e é notório que os alunos jovens e adultos cheguem à sala de aula realizando estimativas e desenvolvendo formas interessantes de cálculo mental, embora tenham muitas dificuldades para formalização. São dificuldades que os fazem dizer que não sabem nada de matemática e que valorizam muito o conhecimento matemático escolar; assim a maioria dos alunos quer aprender os procedimentos convencionais, quer passar do oral para o escrito e do mental para o formal. A criação de um ambiente de aprendizagem, no qual a dialogicidade seja característica determinante, é de suma importância.

O trabalho com números na EJA, portanto, objetiva em primeiro lugar a ampliação do sentido numérico dos alunos, por meio de atividades que permitam ler

e escrever números em contextos variados e interpretá-los em diferentes situações: como quantificadores, referenciais de localização ou como códigos. Também são tratados os vários tipos de números – naturais, inteiros (positivos e negativos), racionais (fração e decimal) e irracionais – a partir de situações-problema, as quais requererão, também, o uso das operações – adição, subtração, multiplicação e divisão.

Ao trabalhar com as operações, é imprescindível que o aluno compreenda conceitos matemáticos, inseridos em um contexto social, desenvolva a capacidade de tomar decisões, de raciocínio lógico e prático e conscientize-se da fundamental importância das operações matemáticas no cotidiano, sobretudo na preparação para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Conhecimento matemático inserido socialmente é um fato que se relaciona diretamente à questão da sobrevivência humana e que remonta à sua história, já que os sistemas numéricos tiveram sua origem nas relações do homem com os modos produtivos, história que deve ser resgatada para um maior entendimento da matemática como produto das relações e das demandas humanas.

No trato com as operações, é interessante a abordagem através da utilização do sistema monetário em situações-problema, que trazem à tona situações cotidianas dos educandos, podendo expor suas formas de resolução prática como ponto de partida para sistematização dos cálculos numa perspectiva convencional. É importante lembrar que para compreender as operações, suas várias interpretações ou significados, é necessário que se estabeleça um processo lento de apropriação que vai ocorrendo de acordo com o amadurecimento intelectual dos alunos.

MEDIDAS, ESPAÇOS E FORMAS

O trabalho com medidas, espaços e formas é de forte relevância social, com visível caráter prático e utilitário, pois estão presentes em variadas atividades cotidianas. Para tornar o processo de aprendizagem de medidas significativo para os alunos jovens e adultos é importante planejar situações que envolvam medição efetiva, comparação e determinação de comprimentos, capacidades, pesos e durações. Levando em consideração que os alunos de EJA, em sua grande maioria, já sabem mensurar - fazem isso no trabalho, ao preparar uma receita culinária, confeccionar uma roupa, fabricar um móvel, etc., o professor poderá se servir desses conhecimentos, mesmo que as unidades de medida usadas por eles (como o alqueire, que varia de estado para estado) não sejam as convencionadas pelo Sistema Internacional de Unidades – como são: o metro, o litro e a hora. Mesmo assim, devem ser aproveitadas em aula para ampliar a discussão de relações e equivalência.

Nas atividades de medição efetiva, a turma precisa saber o que será mensu-

rado, escolher o instrumento mais adequado para isso (trena e recipiente para líquido, entre outros) e decidir a unidade mais eficiente para expressar o resultado.

O trabalho com espaço é também muito atrativo, já que se pode trabalhar com trajetos realizados pelos alunos, com plantas baixas de suas casas, da escola; plantas do bairro e da cidade onde moram, construção de maquetes, localização de pontos turísticos, visitas dirigidas por guias da cidade, e outras, que instrumentalizem os educandos para o desenvolvimento de suas capacidades para localizar-se e locomover-se no mundo em que vivem.

Para a análise de figuras e corpos geométricos, atividade que implica no reconhecimento das propriedades das formas e dos sólidos geométricos, é importante conhecer as diferenças e as semelhanças entre as figuras geométricas, e como elas se relacionam e se agrupam. Deve-se organizar a turma para descrever, reproduzir, montar, identificar, explorar e reconhecer as diferentes formas planas e os sólidos geométricos que existem. Para isso, é preciso lançar mão de materiais diversos, como sólidos geométricos, figuras planas, papel quadriculado, régua, esquadro e compasso.

JOGOS E TECNOLOGIA

Aliar jogos à resolução de problemas, no contexto da matemática na EJA, proporciona um ambiente de aprendizagem no qual há a exploração de conceitos mediante a estrutura matemática subjacente ao jogo, que pode ser vivenciada pelo aluno de forma descontraída. Nesse contexto, tanto o jogo quanto o problema atuam como introdutores ou desencadeadores de conceitos, ou como verificadores/aplicadores de conceitos já desenvolvidos e formalizados.

O jogo é também desencadeador de desafios, através dos quais desestrutura o aluno e favorece que este desenvolva a postura de analisar situações e criar estratégias próprias de resolução de problemas, construindo habilidades como: análise de possibilidades, tomada de decisão, trabalho em grupo, saber ganhar e saber perder.

Igualmente, é também preciso considerar a importante contribuição que as tecnologias podem dar ao ensino da matemática, sobretudo os computadores, calculadoras e a Internet. É inegável que a utilização dessas tecnologias pode alterar profundamente as abordagens de ensino, a dinâmica das aulas e as formas de pensar a matemática escolar.

É instigante pensar que podemos utilizar as potencialidades educativas das tecnologias informáticas (TIs) na matemática, conseguindo explorar a representação

algébrica, numérica e gráfica, que o computador oferece, para compreender relações de forma mais ampla e completa. Outrossim, com a proliferação de novos produtos, como softwares e jogos, ampliam-se as possibilidades de exploração e experimentação de procedimentos, através dos quais alunos e professores podem vivenciar ambientes de aprendizagem extremamente favoráveis à construção e reconstrução de saberes matemáticos.

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

O tratamento da informação justifica-se na atualidade pela grande quantidade de dados estatísticos utilizados pela mídia, representados por tabelas e gráficos, os quais divulgam informações relevantes para a análise de fenômenos sociais e para formação da opinião pública. É fato que, concomitantemente à evolução da humanidade e dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e financeiros do mundo, a estatística tem se apresentado como uma ferramenta auxiliar para o estudo desse campos.

A estatística compreende três áreas: descritiva, probabilidade e inferência. A estatística descritiva é a que usa números para descrever fatos e compreende a organização, o resumo e a simplificação de informações. A probabilidade enquadra-se nas situações que envolvem o acaso. Já a inferência diz respeito à análise e interpretação de dados de uma amostra.

Para promover situações de aprendizagem que favoreçam na EJA a construção de conhecimentos significativos nessa área, é importante que se busque:

- Observar o uso de gráficos e tabelas em jornais, revistas, noticiários da TV, etc.;
- Comunicar ideias matemáticas, através de tabelas e gráficos;
- Explorar a função do número como código na organização de informações;
- Resolver situações desafiadoras envolvendo operações e análise combinatória;
- Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema.

LEITURA MATEMÁTICA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ler é uma ação dinâmica que vai além da decodificação de signos linguísticos, mas envolve amplas possibilidades de relação com o mundo, de compreensão da realidade que o cerca. Fonseca e Cardoso (2005, p. 65) consideram que existem gêneros textuais, próprios da matemática, que permitem contextualizar o ensino dessa disciplina para a leitura dos quais os alunos devem estar aptos. Elas afirmam que,

> **(...) é necessário conhecer as diferentes formas em que o conteúdo do texto pode ser escrito. Essas diferentes formas também constituem especificidades dos gêneros textuais pró-**

prios da matemática, cujo reconhecimento é fundamental para atividade de leitura.

Um dos tipos de texto que pode ser considerado nas aulas de matemática é o texto de situações-problema, os quais na maioria das vezes apresentam: vocábulo exótico, ambiguidade de significados e conteúdo matemático desconhecido para os alunos, fatores que prejudicam a leitura e a compreensão da situação apresentada.

A escola tem a função de trabalhar a relação entre duas linguagens diferentes – as palavras e os símbolos matemáticos, a fim de que o aluno possa realizar a leitura matemática necessária, que demande estratégias de leituras especificas, como:

- Trabalho com vocabulário matemático, ampliando a compreensão necessária à leitura;
- Montagem do texto da situação-problema, enfatizando a coerência textual e a articulação da pergunta com o restante do texto;
- Comparação de problemas com textos parecidos, mas com cálculos diferentes.

A leitura matemática, quando acontece na sua plenitude, possibilita que a resolução de problemas se torne o veículo pelo qual o currículo pode ser desenvolvido, mas para tanto a aula deve sempre compreender três partes importantes: a inicial diz respeito à preparação para as situações-problema. Nela o professor deverá garantir que os educandos se preparem para receber as situações de forma positiva. A segunda etapa acontece durante a resolução de problemas, quando os educandos trabalham e o professor observa e avalia esse trabalho. Na terceira e última, o professor acata a solução dos alunos e conduz à discussão dos resultados e métodos utilizados. Nessa fase, o professor vai formalizando novos conceitos e conteúdos de forma conjunta com os alunos.

Trabalhar nessa perspectiva tem inúmeras vantagens, entre as quais citamos seis mais significativas:

1. Coloca o foco da atenção dos alunos sobre as ideias e o sobre o sentido das situações apresentadas.
2. Engaja os educandos nos cinco padrões de procedimentos de fazer matemática, os quais sejam: resolução de problemas; raciocínio e prova; comunicação; conexões e representação.
3. Desenvolve a crença de que os alunos são capazes de fazer matemática e de que esta faz sentido.
4. A resolução de problemas provê dados de avaliação contínua.
5. A formalização de toda teoria matemática faz mais sentido para os alunos a partir desse trabalho.

Espera-se que o educando, ao finalizar a EJA I, possa ter ampliado a sua capacidade de se comunicar, resolver problemas do cotidiano, seja para agir como consumidor prudente, ou tomar decisões em suas vidas pessoais e profissionais. Que estes educandos tenham desenvolvido formas interessantes de raciocínio, da lógica, da coerência, a fim de tomar decisões, resolver problemas, fazer inferências, criar, aperfeiçoar conhecimentos e valores, tendo iniciativa e segurança para adaptar as estratégias e conhecimentos matemáticos a diferentes contextos, usando-os adequadamente no momento oportuno.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA I

Construir significados e ampliar os já existentes para os números naturais, inteiros e racionais.

Resignificar noções matemáticas utilizando representações simbólicas convencionais e construindo relações mais amplas.

Resolver problemas, elaborar representações da realidade, gerando hábitos de investigação para analisar e enfrentar situações novas.

Intervir em situações de vida cotidiana, aplicando noções matemáticas e procedimentos de resolução de problemas, individual ou coletivamente.

Utilizar procedimentos de cálculos mentais e escritos a fim de resolver situações-problema.

Medir, interpretar e expressar o resultado utilizando a métrica e a escala adequadas, de acordo com a natureza e a ordem das grandezas envolvidas.

Coletar, apresentar e analisar dados, construindo e interpretando tabelas e gráficos.

Reconhecer em situações reais a utilidade das operações básicas da matemática, suas regularidades e relações.

Resolver situações-problemas lançando mão das operações básicas das matemáticas.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA II

Desenvolver e ampliar formas de raciocínios, por meio da intuição, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos.

Utilizar ferramentas, conceitos e procedimentos científicos válidos.

Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura, a representação da realidade e agir sobre ela.

Construir e ampliar noções de grandeza e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

Utilizar habitualmente procedimentos de cálculos mental e escrito, selecionando as fórmulas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.

NATUREZA E SOCIEDADE

Historicamente, vivenciamos na educação vários momentos em que foram escolhidos nomes para as diferentes áreas de conhecimentos, com propostas e experiências que pretendiam organizar com coerência essas áreas e seus conceitos.

Atualmente, Cajamar tem como opção, para a EJA I, trabalhar a área de Natureza e Sociedade, abarcando dessa maneira as áreas de ciências humanas e ciências da natureza. Na EJA II, as áreas são História, Geografia e Ciências; entretanto, a fundamentação teórica segue a mesma linha e contempla tanto a EJA I quanto a EJA II. Sendo assim, a nossa opção foi a de escrever sobre Natureza e Sociedade, ampliando esse enfoque, fazendo os destaques específicos nos conteúdos centrais que aparecem nas escolhas das expectativas de aprendizagem.

É importante compreender o porquê da escolha do tema: Natureza e Sociedade, e nessa direção podemos nos valer do documento construído pela Secretaria Municipal de São Paulo. Vejamos:

> **A proposta foi organizada tendo como finalidade estudos interdisciplinares e partir de questões próprias das vivências humanas e suas interações com a natureza, com o intuito de favorecer... condições para a indagação, a elaboração e a compreensão de diferentes elementos do mundo, presentes em seu cotidiano e relacionados à diversidade de procedências culturais, lugares e épocas. Parte-se da visão integradora das ações humanas e da natureza, propondo eixos de estudo que organizam o trabalho do professor por recortes que respeitam as especificidades das áreas de conhecimento. Esse modo de organização permite articular os conteúdos propostos, apoiando-se em algumas características dessas áreas e englobando-as numa visão humanista do ensino.**
>
> **(SÃO PAULO: SME / DOT, 2007, p. 76)**

A ideia central da Secretaria de São Paulo é coerente com o que deseja Cajamar, uma vez que contempla a interdisciplinaridade para trabalhar as áreas, valorando as experiências de vida, trazendo para a sala de aula questões que sejam significativas, que façam cotejamento com a vida, com a realidade, possibilitando, tanto ao educador quanto ao educando, um trânsito por saberes e conhecimentos que serão construídos nos diálogos, nos conflitos, nas ideias de experimentos, nas negações e afirmações, a fim de que possam criar novas saídas de articulação e saberes, elaborando conhecimentos inéditos, capazes de colocá-los em diálogo com a realidade, com o mundo, com a vida, sempre se valendo dessas áreas do conhecimento articuladas e interdependentes. Esses pressupostos estão presentes nos marcos legais e teóricos defendidos, tanto pelas leis quanto pela sociedade civil, quando pensa sobre as especificidades da EJA.

Vejamos, então, como a EJA deve trabalhar com essa área: Considerando os conhecimentos de uma maneira relacional, de modo que os educandos possam elaborar a construção de conceitos de espaço, tempo, fenômenos naturais, fenômenos sociais, humanos e históricos, para a constituição de um repertório, que amplie e aprofunde saberes que estes constroem cotidianamente em suas vivências. Destacando que nesses espaços de construção de conhecimento, estará o lócus de possibilidade de desenvolver, em cada educando, consciência cada vez mais crítica, ética, dando-lhes, assim, condições de escolhas, de tomadas de decisões pessoais, familiares, políticas, sociais, pautadas em subsídios científicos, históricos.

Assim, é preciso selecionar com rigor o que será desenvolvido no ensino da EJA, quais conceitos priorizar nessa área, o que os educandos jovens e adultos po-

dem e devem fazer com essas aprendizagens; no que estes novos conhecimentos podem modificar as suas vidas ou realidades.

A pergunta que talvez desestabilize muitos dos educadores é, *com tantas "coisas" para fazer e conhecer no mundo e na escola, "o que iremos ensinar nas escolas de Cajamar para os educandos da EJA?"* Vamos ensinar temas, conceitos, fatos e histórias já vividos, pelos educandos e pela "história do mundo, da cultura" para que estes educandos dialoguem com esses saberes e possam desenvolver competências, habilidades, aprendizagens, construindo novos e inéditos conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo atual, atuando como indivíduo perguntador e como cidadãos que se indigna, que se propõe a refletir individualmente ou coletivamente, dialogando e sugerindo possibilidades de enfrentamento diante das inúmeras situações-problema que a vida lhe apresenta, seja no contexto social, político, familiar e do trabalho.

Esperamos que os educandos utilizem estes conhecimentos construindo, sabendo identificar as relações, as consequências na relação homem x natureza, homem x homem, homem x poder, e podendo refletir criticamente sobre possíveis articulações e ações, criando soluções inovadoras para problemas que sejam percebidos, compreendidos, desvelados, por eles.

Estamos vivendo em uma realidade que exige sujeitos pensantes, criativos e que sejam capazes de propor mudanças e administrar, desde as pequenas situações-problema que se apresentam, por exemplo, em sua vida, em seu bairro, comunidade, na escola, no trabalho, na família, até mesmo a continuidade do planeta e da comunidade humana.

As aulas de Ciências, História e Geografia, infelizmente trazem, ainda em seu bojo, uma tendência a serem momentos de um ensino marcado pela tradição, ensinando mecanicamente fatos e conceitos. As relações não são feitas, as críticas não existem, estuda-se fatos e temas que aparentemente não dialogam e não se provocam em reações e consequências. A impressão que se tem é que as áreas de conhecimento de História, Geografia e Ciências, desenham quadros com cores distintas e temas próprios, impossibilitando ao educando a construção de uma imagem coerente, processual, cadenciada e espera-se que, milagrosamente, este sozinho, consiga fazer as relações e críticas necessárias aos temas que lhes são apresentados.

Este ensino fragmentado, sem sentido, extremamente incoerente, precisa ser superado, uma vez que a valorização do conhecimento reside justamente no fato de tecer articulações, de saber alinhavar pontos relevantes de cada tema, de cada área, para "tecer" o tão desejado saber que estabelece relações entre os temas, as demais áreas do saber.

As aulas devem ser espaços de diálogos, onde o professor traz a realidade para ser problematizada, a partir dessa realidade que pode vir via oral, por uma notícia de jornal, uma pintura, um trecho de um livro, uma peça de teatro, um conto, ou qualquer outra possibilidade que faça o *start* para o inicio dessa conversa. A partir disso, abre-se a possibilidade dos diálogos, todos os educandos podem falar sobre o que pensam sobre esse tema, suas impressões, permeadas de senso-comum virão à tona, mas entre as muitas falas, o educador perceberá uma ou algumas que serão as mais "recheadas" de sentido e significado. Pois bem, serão estas falas que devem ser "destacadas" do contexto e relacionadas com o saber científico, fazendo as relações, indo em busca das provas, dos porquês, das comprovações. Para cada área do conhecimento, usaremos tipos e fontes diferentes de pesquisas, de linguagens, de estratégias, onde todos os educandos estejam envolvidos e sejam sujeitos do processo.

Essas práticas vivenciadas em sala de aula podem oportunizar a produção de jornais, textos, versos, músicas, maquetes, cartazes, folders informativos, teatros, quadros, podem ainda virar problemas matemáticos, redações, poesias, podem ser pesquisas científicas, podem ser teses de história, de geografia, podem ser textos de ciências.

O importante é que o conhecimento circule, seja processual, seja relacional, faça sentido.

Paralelamente a esse desejo, ainda se propõe que o educando seja levado a pensar, a se posicionar, a ser crítico, pois essas ações se tornam indispensáveis à sua formação, como cidadão crítico e consciente. Essa preocupação em relação às práticas educativas, que remetem ao ensino onde o educando é colocado num status de passividade, está assinalada, no documento introdutório do PCN, que recomenda superar:

> **As limitações do ensino passivo fundado na memorização de definições e classificações sem qualquer sentido para o aluno.**
> **(BRASIL, 1998, p. 62)**

A preocupação em chamar a atenção para essa situação é reforçada aqui, uma vez que, nessas áreas de conhecimento, percebemos uma forte tendência a retomar a memorização, a deixar o educando como espectador, como ouvinte, alegando que nessas disciplinas não se pode "trabalhar de uma maneira diferente".

Sabemos que hoje vivemos um tempo de mudanças intensas e os educandos precisam compreender as relações que se estabelecem entre os conhecimentos, e simples práticas de memorização acabam por não os ajudar.

Para além desse aspecto temos que refletir sobre como e o que vamos ensinar, uma

vez que podemos incorrer no erro de ficarmos presos a conteúdos que foram úteis em outras épocas, mas que precisam ser revistos. Não somos contrários aos conteúdos, sabemos da sua importância nos processos de construção de conhecimento. No entanto, chamamos atenção para o seguinte fato, também destacado no PCN (1998):

> **Ensinar... centrado na memorização dos conteúdos, fora do contexto social, cultural ou ambiental, resulta em uma aprendizagem momentânea, que não se sustenta a médio ou longo prazos.**
>
> **(BRASIL, 1998)**

O que acreditamos como um trabalho que possibilita a reflexão crítica, que possibilita que os homens e mulheres adultos aprendam para a vida, num contexto que leve em consideração os eixos curriculares propostos, é trabalhar com a área Sociedade e Natureza fazendo a ponte com a vida, com a realidade. Talvez um exemplo nos ajude a compreender melhor o que pensamos sobre esse tema.

Muitos fatos já aconteceram no mundo, mas alguns são mais significativos e acabam por impactar e propor a mudança de paradigmas em relação às ciências, à história, à geografia e outras áreas. Certamente vocês já leram ou viram filmes sobre a segunda guerra mundial e lembram que foram lançadas sobre o Japão duas bombas atômicas, nas cidades de Hiroshima e Nagasaki? Lembram também que país lançou essas bombas, qual o contexto da época, e os efeitos de destruição que estas bombas ocasionaram no momento que caíram, e que muitos desses efeitos radioativos, sociais, humanos, emocionais, continuam a existir.

Pois bem, o impacto ambiental, social, humano, de saúde que este acontecimento causou, e outros tantos acontecimentos que antecederam e ou sucederam, como escravidão, guerras, nazismo, vazamentos nucleares, tsunamis, descobertas paleontológicas, eleições, crises de abastecimentos, fome, miséria, buracos na camada de ozônio, discussão sobre células-tronco, aborto, AIDS, DST, etc., fizeram estudiosos, cientistas, filósofos, antropólogos, humanistas, educadores, pais, jovens, pensar que os problemas ambientais, sociais, humanos, etc., estão intimamente ligados ao desenvolvimento cientifico e tecnológico. Segundo Shamos apud Santos, W.L. (2007) há uma necessidade de se promover:

> **(...) uma alfabetização cientifica da população, ou seja, fazer com que a população tenha acesso ao conhecimento científico e tecnológico, para que possa exercer controle sobre a atividade científica.**

Outros teóricos ratificam a grande necessidade de que os educandos – e toda a sociedade – possam compreender melhor esses temas a fim de podermos legislar sobre eles. Aprender ciências naturais, história, geografia, antropologia, sociologia é compreender as relações que existem entre essas áreas de saber, podendo utilizar desses saberes para vivenciar o exercício da cidadania.

Os objetivos de conhecer, compreender, refletir sobre Sociedade e Natureza, devem ir muito além de decorar fatos e conceitos, de refletir timidamente sobre temas ligados as essas áreas. Não basta conhecer, compreender o funcionamento do corpo humano, as doenças sexualmente transmissíveis, as datas comemorativas, os fatos históricos isolados, saber nomes de rios e seus afluentes, desenhar bairro, as partes das árvores; são temas que podem constituir os conteúdos de ensino, que serão relevantes se estiverem contextualizados e se forem trabalhados para instrumentalizar os educandos para que elaborem conhecimentos para participar de discussões e decisões sobre política, sobre ciência e tecnologia, sobre meio ambiente, como por exemplo, as pesquisas com células-tronco, o aborto, a cultura da medicalização, clonagem, os transgênicos, a poluição, as condições de vida nas cidades e no campo, as questões energéticas, os métodos contraceptivos, os cortes de árvores, as barragens, as eleições, as opções ambientais e urbanísticas, a promoção da saúde pública, os orçamentos participativos, o consumo excessivo, as propagandas, os meios de comunicação, os países, governos e prefeituras, etc..

Entendemos que Santos defende o mesmo enfoque que damos para a alfabetização, no contexto das ciências, e podemos ampliar essa ideia para todas as áreas de conhecimento. Devemos ensinar letrando, levando em consideração os saberes que os educandos já têm sobre o tema, apresentando novos conceitos, ampliando, assim, sua aprendizagem e garantido a construção de novos e inéditos conhecimentos, que possam ser utilizados em sua vida.

Aprender Natureza e Sociedade, num contexto crítico de currículo, articulando os temas aos eixos curriculares – Cidadania e Justiça. Saúde integral, qualidade de vida e diversidade cultural irá deslocar o educando adulto do papel de expectador passivo para sujeito do processo, possibilitando que este passe a viver História, Geografia e Ciências como formas legítimas de saber, de conhecer e de intervir no mundo.

Esperamos que ao final do percurso, os educandos reconheçam que o ser humano é parte integrante da natureza e que sejam capazes de relacionar sua ação às mudanças nas relações entre os seres vivos e a alteração dos recursos e ciclos naturais, fazendo-o capaz de analisar o futuro do planeta, da vida/saúde, e a necessidade de planejamento a longo prazo.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA I

Relacionar conhecimento científico e vida cotidiana, respeitando a si mesmo e ao meio ambiente.

Compreender o ser humano como um ser natural, em interação com a Natureza, com a sociedade e com o Universo.

Compreender que a natureza deve ser analisada, levando-se em conta o seu vínculo com a sociedade, uma vez que estão interligadas.

Conhecer/intervir/propor soluções para o meio ambiente, os recursos naturais renováveis e não-renováveis e refletir criticamente como será a continuidade da vida no planeta.

Implementar práticas voltadas para a resolução de problemas concretos, que levem a uma participação ativa de cada sujeito e da coletividade.

Perceber a ciência como um processo de produção de conhecimento.

Estabelecer relações e diferenças entre ciência e outras formas de conhecimento ou de percepção da realidade.

Perceber a dimensão pública da saúde: a organização do Estado, as políticas públicas e os efeitos da mercantilização da saúde.

Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica.

Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo benefícios e riscos à vida e ao ambiente.

Compreender a natureza como um organismo dinâmico, do qual o ser humano é parte integrante e agente de transformações.

Valorizar a vida e a sua qualidade, como bens pessoais e coletivos, desenvolver atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas.

Reconhecer e avaliar na vida prática como o corpo é significado e atuado de formas diferenciadas, conforme a classe social, o gênero, a etnia e a idade.

Reconhecer que a ciência é um fenômeno histórico e perceber as implicações políticas, sociais e econômicas do fazer científico, incluir como descritor.

Valorizar a vida e a sua qualidade como bens pessoais e coletivos, desenvolver atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas.

Interessar-se pelo debate de ideias e pela fundamentação de seus argumentos.

Distinguir seres vivos e ambiente físico, com base na existência ou não do ciclo vital.

Compreender, de forma crítica, o que é uma dieta equilibrada.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA II

Ciências

Perceber a ciência como um processo de produção de conhecimento.

Reconhecer que a ciência é um fenômeno histórico e perceber as implicações políticas, sociais e econômicas do fazer científico, incluir como descritor.

Estabelecer relações e as diferenças entre ciência e outras formas de conhecimento ou de percepção da realidade.

Compreender a natureza como um organismo dinâmico, do qual o ser humano é parte integrante e agente de transformações.

Conhecer os múltiplos significados do corpo e das dimensões do "cuidar de si" e do "cuidar do outro".

Perceber a dimensão pública da saúde: a organização do Estado, as políticas públicas e os efeitos da mercantilização da saúde.

Reconhecer e avaliar, na vida prática, como o corpo é significado e atuado de formas diferenciadas, conforme a classe social, o gênero, a etnia e a idade.

Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica.

Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo benefícios e riscos à vida e ao ambiente.

Distinguir a medicina científica da medicina popular, tendo noções da prática médica e do atendimento das camadas populares, bem como das práticas alternativas de saúde;

Utilizar apropriadamente conceitos científicos, tais como os relativos à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.

Reconhecer a Terra como corpo celeste.

Reconhecer os movimentos da Terra (rotação e translação) e da Lua e suas consequências sobre o ambiente terrestre (ocorrência de dias e noites, estações do ano, eclipses e mares).

Identificar a atração gravitacional como a força que mantém pessoas e objetos presos ao solo ou que os faz cair.

Conhecer as diferentes formas de produção de energia e, de forma inicial, o impacto ambiental de cada uma e reconhecer a importância do uso racional da energia.

Reconhecer os órgãos que compõem o corpo humano.

Conhecer alguns efeitos da poluição atmosférica e hídrica sobre o organismo.

Conhecer as principais doenças cardiovasculares e as formas de sua prevenção e tratamento, percebendo a importância do exercício físico adequado ao grupo etário e características de cada indivíduo.

História

Resgatar sua história e a de sua família, tendo consciência que é também agente ativo no meio em que vive.

Relacionar aspectos particulares e gerais no estudo da formação histórica e espacial brasileira.

Reconhecer semelhanças e diferenças, mudanças e permanências entre os mais variados contextos.

Compreender o processo de colonização do Brasil e suas especificações.

Discutir as relações passado-presente, analisando criticamente o processo de desenvolvimento do homem;

Compreender o processo de formação e consolidação do Estado Brasileiro nos séculos 19 e 20.

Discutir as relações passado-presente, analisando criticamente o processo histórico brasileiro, bem como a cidadania e o desenvolvimento cultural.

Conhecer e analisar criticamente diversos contextos históricos da Antiguidade e da Idade Média.

Reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências na comparação de diferentes contextos históricos.

Conhecer, compreender e analisar criticamente o processo de formação histórica do mundo moderno e contemporâneo e o desenvolvimento político do Brasil.

Reconhecer semelhanças e diferenças, mudanças e permanências na comparação de diferentes contextos históricos.

Geografia

Perceber o espaço geográfico como produto da transformação da natureza a ser realizado pelas sociedades, por intermédio do trabalho e das técnicas ao longo do tempo.

Conhecer a linguagem cartográfica com o objetivo de entender as diversas modalidades da representação cartográfica.

Entender a ocupação do espaço urbano e a vida nas cidades.

Reconhecer a diversidade natural e social da paisagem do município de Cajamar.

Articular os conceitos de campo e cidade às questões do mundo do trabalho.

Compreender a dinâmica da população brasileira a partir do século 20.

Perceber as diferenças, entre a lógica dos espaços privados e dos espaços públicos, para refletir criticamente sobre o mundo que o cerca.

Analisar o cotidiano e estabelecer relações entre a cultura, sociedade e o espaço em que vive.

Conhecer formas de organização solidária e entender as atividades econômicas no contexto político e social da realidade brasileira prioritariamente.

Utilizar a pesquisa como forma de alcançar um aprendizado autônomo.

LÍNGUA INGLESA

Ao refletirmos sobre a importância do inglês na EJA, iremos ampliar o nosso olhar e discutir sobre a importância de qualquer outra língua, na nossa vida, nos dias de hoje. Saber falar uma língua estrangeira nos coloca em contato com novas culturas, novas pessoas, abre um leque de opções em nossa vida, nos tornando um "cidadão do mundo".

Se dominarmos somente a língua portuguesa, poderemos fazer contato facilmente com pessoas que falam a mesma língua, ou língua semelhante, como todos os brasileiros, os portugueses, os angolanos, e outros poucos países que falam português. Se soubermos falar o idioma espanhol ampliamos o contato com toda a América Latina, além da Espanha e outros países onde o espanhol é ensinado como segunda língua. Se soubermos falar o francês, é possível nos comunicar com pessoas da França, do Canadá, além de países como Marrocos. Podemos pensar em todos os países e idiomas que poderíamos aprender para fazer contato, conhecer as culturas, as histórias, os saberes, etc..

Se pensarmos especificamente sobre o inglês, falar inglês, hoje, é o mesmo que abrir as portas do e para o mundo. Qualquer que seja a língua materna de um país, as chances de que alguém fale ou mesmo entenda o inglês são muito altas. Com o inglês é possível se comunicar com pessoas de qualquer parte do mundo e, talvez, esta seja uma das razões pela qual a língua inglesa é considerada, hoje em dia, a língua mundial, que conquista, a cada dia, mais espaço em vários campos da atividade humana, tais como informática, TV, filmes, jogos, culinária, expressões do dia-a-dia, músicas, dentre outros.

> **O status ocupado pelo inglês, na atual conjuntura, nacional e internacional, é inquestionável.**
>
> **(TERRA, 2008, p. 173)**

Devido à globalização, que trouxe uma maior abertura da economia com aumento da importação e exportação, o uso da Internet, o crescente turismo e a própria americanização instalada no comércio, na música, cinema, conferências, festas, outros tantos motivos, a Língua Inglesa ganhou prioridade na escolha do idioma a ser ensinado no Brasil. O inglês está em todo lugar. No nome de lojas e de produtos, nas músicas que tocam nas rádios, nos programas que assistimos na televisão e, claro, na Internet. E isso não acontece só no Brasil. O mundo atual, ou pelo menos o mundo ocidental, está conectado por meio da língua inglesa e saber se comunicar nesse idioma pode ser decisivo para a vida profissional e pessoal. O inglês assumiu uma importância enorme, tornou-se a língua de referência para a comunicação, tanto para negócios, quanto para lazer e cultura.

Cabe à escola e ao coletivo educativo compreender que o ensino de inglês que estamos propondo para a EJA segue a mesma coerência da língua portuguesa e demais áreas de saber, rompendo com as antigas "fórmulas" que ensinavam inglês mecanicamente, memorizando palavras soltas, sem contextos, decorando frases que jamais seriam utilizadas. O ensino do inglês para os adultos visa que os educandos tenham uma compreensão ampliada de temas e assuntos mais adequados à idade do público da EJA, tendo contato com a variedade de gêneros e conteúdos que se articulem aos eixos curriculares, que encorajem a construção do conhecimento crítico e contribuam para o contato com este idioma.

Desejamos, ainda, que os educandos sejam desafiados a perceber quão concreta é a língua, e como se faz presente no nosso cotidiano. É muito importante perceber como é possível vivenciar o intercâmbio da aprendizagem do Inglês da escola para a casa, da escola para o trabalho, para a rua, para o cinema, da música para a sala de aula, etc., rompendo com a ideia que aprenderemos inglês para ler grandes obras, que precisamos de anos de inglês para aprender a falar corretamente, que precisamos dominar corretamente as normas gramaticais para poder escrever e falar, que só as pessoas que tiveram acesso aos cursinhos de inglês podem acessar esse idioma, etc..

Usaremos as muitas "possibilidades" que estão à nossa disposição na sociedade, como as vitrines, os outdoors, as camisetas, os stickers, as músicas, os jogos, os chats, os nomes de comidas, os comandos dos computadores, das televisões, dos controles remotos, as interações com pessoas de outros países, etc., para fortalecer nos educandos a vontade de conhecer e utilizar outra língua, no contexto prático e significativo de vida.

O ensino de Língua Inglesa poderá contribuir para incluir esses educandos nas atividades sociais cotidianas, mas também poderá desenvolver seu interesse pela leitura e pela escrita; servirá para proporcionar uma perspectiva de leitura mais crítica de livros, jornais e revistas, além de permitir maior compreensão de filmes, telejornais, documentários, entrevistas, novelas, dentre outros. Além disso, tornará possível uma maior compreensão do universo estético, abrindo espaço para a leitura de diferentes obras. Ampliará todas as oportunidades, que vão das profissionais até as opções de lazer.

Em relação à contribuição profissional, a Língua inglesa poderá servir como auxiliar nos aspectos que exijam esse conhecimento, como por exemplo: leitura de manuais da área, receber um profissional estrangeiro, atender a um telefonema em inglês, etc..

Podemos afirmar que um dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira é a constituição do educando como sujeito da aprendizagem, e que esta possibilidade compreende um dos caminhos para a construção de vivências de cidadania.

Esperamos que os educandos, ao finalizarem seus estudos na EJA II, saibam identificar que os conhecimentos elaborados sobre a Língua Inglesa podem ajudá-los a compreender o mundo à sua volta, ampliar sua participação social e perceber o caráter da Língua Estrangeira, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para compreender e comunicar-se, aprofundando-se nos conhecimentos, tendo maior iniciativa na busca de novos saberes, ou seja, tornando-se cada vez mais autônomo e consciente de sua aprendizagem.

O educando deve estar mais sensibilizado em relação à interação com o mundo multilíngue e multicultural em que vive, podendo se relacionar por escrito ou oralmente com as pessoas que falam o inglês, expressando suas opiniões, valores, sentimentos, informações.

Espera-se que saiba identificar no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico; lendo e valorizando a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também (mas não só) como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados. Consiga, também, utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA II

Reconhecer que o aprendizado da língua inglesa possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

Perceber a comunicação como troca de ideias, de valores culturais, além de se sentir estimulado no prosseguimento dos estudos, comparando suas experiências de vida com as de outros povos.

Realizar leituras e, neste processo, se perceber capaz de ler, mesmo sem ter domínio do vocabulário e das estruturas envolvidas na organização do texto.

Relacionar os conhecimentos adquiridos na Língua Inglesa com os conhecimentos de outras áreas ou com temáticas sociais.

Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.

Expressar novas maneiras de ver o mundo, na perspectiva da pluralidade e da cidadania.

Aprender estratégias de construção do significado em Língua Estrangeira que permita avançar em sua aprendizagem com autonomia, não só na aprendizagem de conceitos e procedimentos, como também no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Desenvolver a capacidade de aprender, e que se sinta aprendendo, que possa se perceber como pessoa capaz de ampliar seus conhecimentos sempre e com autonomia.

Vivenciar, a depender da série/conhecimentos, o aumento da proporção de conhecimentos sistêmicos da língua, uma vez que já terá avançado em sua capacidade de trabalhar com diferentes tipos de textos em Inglês (ainda que sejam de pouca complexidade).

ARTE [19]

Arroyo (2008:37) afirma que o imperativo ético do respeito ao direito dos educandos é o que deve ser central nas escolhas sobre o que ensinar e o que aprender – a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Isto significa inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir desse imperativo ético.

Os conteúdos da arte, recolocados no horizonte da formação plena dos educandos, garantem os processos de formação escolar de modo inseparável aos processos de socialização e sociabilidade em que os mesmos se formam.

ESPAÇOS DA ARTE NA ESCOLA

A função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática cultural duradoura e intensa. Bourdieu (2003) afirma que a instituição escolar deveria, pelo menos em parte, compensar a desvantagem daquelas pessoas que não encontram, em seu meio familiar, incitação às práticas sociais que cultivem a apreciação da arte:

> **Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição socioeconômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes. (p.109)**

Dentro dessa perspectiva, torna-se essencial a criação de espaços para a experiência da arte, para a produção e a fruição artísticas dentro das escolas de Cajamar. O ateliê, as salas de música ou de teatro, constituem locais que nos despertam para mundos que nos habitam e que, nesses espaços, podem ser materializados em linguagens estéticas, em formas que passam a existir fora de nós. Esses lugares atuam como substratos para a experiência artística, possibilitam e convocam o acesso à educação dos sentidos pelos sentidos, "maneiras de inteligibilizar nossa sensibilidade e sensibilizar nossa inteligência", nas palavras de Edith Derdyk, 2011:

19. Texto elaborado pelos assessores Marcelo Papaterra Limongi e Sonia Carbonell.

No ateliê são as linguagens expressivas e criativas que imperam e não as respostas prontas; não são as linguagens formatadas ou sabidas que circulam como veículo de expressão, comunicação e informação Trata-se de explorar, através de materiais – comuns e incomuns –, as formas que ainda não conhecemos, as técnicas que ainda não dominamos, as ideias que ainda não sabemos. E eis o grande mistério: são as perguntas, as dúvidas, os acasos, as brincadeiras e as estranhezas que nos movimentam neste espaço tão particular – o espaço da criação – seja para as crianças, os adolescentes, os adultos dispostos a passar pela experiência da arte.

Propomos algumas transformações estruturais, economicamente viáveis, nos prédios das escolas de Cajamar: a criação de espaços externos, moduláveis com toldos ou lonas, junto às áreas de esportes. Esses "circos" podem ser adaptáveis para atenderem às múltiplas funções: desde apresentações, peças de teatro ou dança, exposições de trabalhos, a servirem como locais para aulas de música ou mesmo como ateliês.

PROJETOS E ATIVIDADES CULTURAIS

Projetos com enfoque cultural podem ressignificar a vida da escola, abrindo espaços (que muitas vezes estão inertes) para acolher a pluralidade, a diversidade, bem como as criações coletivas, as práticas solidárias tais como: grupos de teatro, grêmios, saraus, ciclos de leitura, oficinas, festivais de música, shows de talentos, produções videográficas, sessões de cinema, entre muitas outras possibilidades.

Promover eventos culturais dentro da escola favorece envolvimento e um desempenho mais ativo da criança, do jovem e do adulto, articulando mais efetivamente suas práticas sociais às práticas escolares. Estimular situações de oralidade, de produção artística, de apresentação pública, consiste num procedimento eficaz para deixar aflorar as questões que emergem desse terreno da aculturação, auxiliando os sujeitos a elaborarem transformações internas, para melhor introjetar o modo letrado de comunicar-se.

As apresentações, exposições de trabalhos, feiras culturais, festas são sempre reveladoras de que esses estudantes têm muito a dizer e a mostrar. Consistem em atividades que devolvem a autoestima, restabelecem a autoconfiança, conferem protagonismo a cada um deles e podem solidificar um relacionamento mais prazeroso com a escolarização. Além do mais, as atividades culturais imprimem plasticidade ao modelo conteudista e tecnicista em que se ancoram grande parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Os conteúdos e métodos utilizados para o desenvolvimento de projetos e atividades culturais na escola na área de artes são determinados pelas vivências artísticas, estéticas e culturais do educando jovem e adulto. Apresentar a produção em arte da humanidade e oferecer condições aos educandos para relacionar com seus conhecimentos de vida artística e cultural é investir num jovem e adulto mais habilidoso, competente, crítico e consciente de seu papel enquanto cidadão. Assim o educador deve trabalhar com foco nos seguintes itens:

- documentos artísticos produzidos culturalmente (pinturas, esculturas, gravuras, filmes, arquiteturas, fotografias, partituras, gravações em áudio e vídeo, textos dramáticos, roteiros, etc.)
- informações complementares elaboradas pelo próprio educador, pela mídia ou contidas em publicações especializadas (textos, livros, teses, artigos em jornais, revistas, catálogos);
- materiais e instrumentos para produções artísticas (papéis, tintas, lápis, argila, madeira, pedra, tecido, arame, luz [...], instrumentos sonoros, musicais, microfones [...], roupas figurinos, pincéis, goivas, gravadores, câmeras de fotografia, de vídeo, etc.) [FUSARI; FERRAZ, 1993, P. 63].
- A finalidade da aprendizagem artística e estética é o conhecimento da arte. Esse caminho deve ser trilhado através de procedimentos intencionalmente escolhidos via um posicionamento pedagógico, pois são esses procedimentos que vão apontar os passos a serem seguidos.

Segundo Fusari e Ferraz[1993, p. 73-74], as etapas para um planejamento em arte são:

a) Ponto de partida: conhecer a prática social e cultural vivida pelos alunos com relação aos aspectos artísticos, estéticos e históricos abordados nas unidades do programa: identificar ao mesmo tempo o que lhes falta ainda saber sobre o assunto.
b) Processo de desenvolvimento das aulas de arte: organizar atividades de ensino e aprendizagem que permitam o aprofundamento dos conteúdos escolares em arte por meio de elaborações práticas e teóricas nas dimensões artísticas e estéticas.
c) Sínteses e novos pontos de partida nas aulas de arte: verificar o estágio em que se encontra o conhecimento estético e artístico dos alunos após as intervenções educativas prático-teóricas e propor uma seqüência para o curso. [FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 73-74].

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA I

Produzir e expressar diferentes linguagens artísticas.

Reconhecer e analisar as manifestações artísticas presentes na sociedade.

Desenvolver atitudes de sensibilidade artística, estabelecendo relações entre formas, figuras e cores.

Compreender, reconhecer e utilizar os elementos da linguagem musical contextualizando nas diversas culturas.

Desenvolver e utilizar a linguagem do corpo como meio de expressão e conhecimento.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

EJA II

Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.

Reconhecer diferentes padrões artísticos associando-os ao seu contexto de produção.

Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade, para atribuir sentido para uma obra artística, ou criar uma.

Reconhecer nas obras artísticas promoção dos direitos e valores humanos.

Compreender e analisar as principais manifestações artísticas ao longo da história humana.

Desenvolver a observação artística como forma de expressão, criando um espírito crítico no relacionamento entre a arte e o mundo.

CORPO E MOVIMENTO

Considerando que o homem é um ser constituído na sua totalidade, e isso quer dizer que não podemos fragmentá-lo em corpo, alma e mente, é de se estranhar que em muitos espaços escolares o corpo ainda seja visto como um "espaço de contenção" e que fique à margem do processo educativo.

Muitos dos espaços formativos, ainda presos às tradições mais conservadoras, propõem e esperam que os educandos deem respostas muito semelhantes, que ocupem espaços e tempos iguais e que, de certa maneira, aprendam a "conter" o corpo.

Sobre essa "tendência", de se olhar a todos os educandos como se fossem iguais, homogeneizando-os, já falamos exaustivamente, não é mesmo? Mas, é sempre bom relembrar que ao olharmos para as pessoas, constituídas pelas suas diferenças e diversidades, impondo um modelo de igualdade, causaremos condições de discriminação, intolerâncias, preconceitos, evasões e sofrimentos.

Estamos retomando esse tema para falar sobre o corpo e o movimento dos educandos da EJA e como este pode e deve ser trabalhado nos processos pedagógicos, objetivando uma educação que se propõe libertadora, transformadora e voltada à garantia dos princípios balizadores dos Direitos Humanos.

Nos espaços escolares, podemos afirmar que o corpo do educando tem sido tradicionalmente tratado como "espaço de contenção", pois é este corpo que forçosamente aprende, desde pequeno, a obedecer, a conter, a permanecer sentado, a não se expressar, negando assim a sua singularidade e suas manifestações emocionais.

Muitas pessoas ainda acreditam que esses comportamentos de "quietude corporal" são aliados no/do processo de aprendizagem, demonstrando que os educandos atendem as regras de disciplina vigentes naquele espaço.

Nessa visão tradicional, o corpo ideal de educando ainda é o imóvel, em silêncio, jovem, saudável, limpo, disciplinadamente trabalhando as atividades propostas.

Sobre esse educando recaem muitas das cobranças de uma sociedade extremamente autoritária, conservadora e individualista, voltada para as competições, os ganhos, a individualidade, uma cultura que evita o toque, o olhar, os abraços, as manifestações de carinho, de afeto, de tristeza, de solidariedade.

O seu corpo, naturalmente projetado para se expressar, para deixar fluir as emoções, as dores e alegrias, precisa ser formatado e aprender a conter essa gama de reações, respondendo a um modelo imposto, social e culturalmente. Portanto, esse corpo que

nasce sabendo dançar, pular, correr, se contorcer, gingar, se tocar e se provocar em ações e reações, que demonstra naturalmente suas emoções e reações, será o alvo maior da domesticação e formatação, pois precisa ser contido, deve saber reagir como deseja o sistema, a dar respostas esperadas e condicionadas.

Assim, o educando, além de ser fortemente contido pelas inúmeras estratégias sociais, aprende rapidamente, principalmente nos espaços familiares, escolares, sociais, profissionais a ser discreto, fechado, individualista, a não reagir.

Essa concepção de educação, no processo de aprendizagem, coloca o corpo à margem dessa experiência, uma vez que cinde o corpo da mente, trazendo poucas possibilidades de movimento, de lazer, de ludicidade, de expressões corporais para as práticas de aprendizagens. No entanto, o nosso corpo tem sentidos e canais de sensibilidade, que possibilitam aprendizagens, seja pelo tato, olfato, visão, audição, que deixamos de fora do processo educativo e aprendemos a conter todas essas "ações", como se o "corpo humano" fosse o grande algoz da aprendizagem.

Consequentemente, nas escolas de hoje ainda predomina um modelo tradicional de classe, no qual o corpo é ignorado na sua linguagem gestual que, na maioria das vezes, traduz o que não é verbalizado pelo aluno: emoções, dificuldades e conflitos existenciais.

As atividades físicas, via de regra, são dissociadas de momentos de pensamento crítico, de aprendizagem. Ou se trabalha com o corpo ou se aprende algo, como se não fosse possível aprender com o corpo todo em comunhão, em movimento, sentindo, agindo, pulsando.

Ao olharmos especificamente para a área da Educação Física, veremos uma disciplina que seleciona conteúdos específicos, desenvolve atividades físicas, raramente estabelecendo relação com as demais áreas do conhecimento, e geralmente, valoriza um esporte ou um tipo de ginástica, enfatizando a competição.

Nas aulas de Educação Física, muitas vezes, há o objetivo de disciplinar o corpo uma vez que se privilegia a realização de movimentos mecânicos, que não fazem sentido para o educando, o que acaba por conduzi-lo à passividade e à submissão, além de desencorajar a sua criatividade. Estas aulas costumam ainda privilegiar os que possuem melhor aptidão desportiva, incentivando a competição e a formação de elites, configurando-se num veículo de transmissão ideológica do sistema dominante.

Na EJA, o mais comum nas atividades de Educação Física, quando estas são oferecidas aos educandos, são as propostas mais livres de atividades físicas, como alguma modalidade de jogos, algumas danças de salão entre as mulheres ou ginásticas de alon-

gamento para os senhores e senhoras, ou atividade livre, fazendo um recorte restrito do que seja a Educação Física e do que possa ser o Corpo em Movimento, uma área de conhecimento e de possibilidades que abre um leque de reflexões bem mais ampliado do que estar em movimento em uma quadra de esportes.

Ao olharmos para as experiências corporais e lúdicas entendendo-as como direito e como produção sociocultural, podemos afirmar que esta cultura corporal deve ser lida como uma linguagem e, portanto, como um patrimônio cultural. Esta compreensão que temos sobre cultura considera os contextos, as maneiras de reconhecer os saberes que os educandos trazem para os contextos educativos, as experiências que estes têm em relação à vida, seja nos contextos de trabalho, social, familiar, educativo, político, etc. e a sua capacidade permanente de aprender, como experiências que devem e podem ser utilizadas nas práticas educativas. Não se trata somente de respeitar as diversidades culturais, mas ir além desse respeito, incluindo e interpretando os saberes, as singularidades, as regionalidades, as marcas que a sociedade, as comunidades e as famílias imprimiram em seus costumes, em seus modos de se vestir, de se portar, de dançar, de andar, etc., nos contextos educativos e de aprendizagem.

Em uma perspectiva de educação emancipadora, construindo um currículo crítico, que aponta caminhos e possibilidades para uma educação mais humana, o diálogo é a mola propulsora dessa nova cultura escolar. Portanto, as relações serão o destaque nesse contexto e sabemos o quanto é complexo o processo relacional: inevitavelmente haverá recuos, contradição, conflito. Mas o lúdico, o brincar, os movimentos corporais, que exprimem o divertimento e o prazer, tornam-se imprescindíveis quando queremos entender e viver o processo de formação do ser humano.

As possibilidades de viver estas experiências para a EJA, estão relacionadas com o processo de humanização – na medida em que se tornar humano significa se relacionar com outros seres humanos, que nos auxiliam na constituição de nossa identidade pessoal e, ao mesmo tempo, social.

Construir conhecimentos, aprender a viver, de maneira cada vez mais harmoniosa e respeitosa, no coletivo escolar, nos permite viver experiências cidadãs e experimentar situações de solidariedade, possibilitando outras vivências, mais ricas e saudáveis. As relações que estamos propondo devem possibilitar que o corpo seja a ferramenta da descoberta, seja a ferramenta usada para interagir entre os companheiros de sala de aula, entre o educando e o saber, entre o educando e o prazer. De acordo com Rector e Trinta (1999, p. 21):

> **(...) o homem é um ser em movimento e, ao mover-se, põe em funcionamento formas de expressão completas e complexas, que são, de resto, socialmente partilhadas, a exemplo das formas da língua. Portanto, ao exprimir-se com o seu corpo, ele o faz de maneira tão clara, que não há mais como desdizer-se ou voltar atrás.**

Assim a necessidade de ter o corpo do educando da EJA presente no processo educativo está clara, no entanto, algumas questões devem ser problematizadas. Afinal, a ideia não deve ser simplesmente importar atividades ou projetos de educação física, ou tão pouco fazer uma parceria com o professor de educação física, trazendo-o para um diálogo mais próximo com as outras áreas de conhecimento.

A ideia é ampliar o conceito de movimento, de corpo que aprende, que reage, que vive experiências corporais na interação com o outro, gerando busca, partilha, pesquisa, curiosidade, problematizações, movimento, prazer e aprendizagens mais significativas.

As questões abaixo podem ser problematizadas e nos ajudam a refletir sobre qual corpo e movimento estamos falando, antes mesmo de pensarmos em atividades ou expectativas de aprendizagens. Vejamos:

- Que perspectiva de sociedade, ser humano e conhecimento estão sendo privilegiados na organização dos tempos, espaços e saberes presentes no interior das instituições escolares e das salas de EJA?
- Quais são as ideias e valores que os profissionais e os educadores têm sobre o corpo, o movimento e ludicidade?
- Em uma organização de espaços e tempos tão rígidos, como inserir a discussão do lúdico e das experiências corporais?
- Quais experiências corporais circulam nas escolas?
- As experiências corporais dos educandos da EJA são valorizadas? Negadas?

A partir dessas questões e das respostas problematizadas pelo coletivo escolar podemos propor um trabalho no qual o corpo possa ser a ferramenta de descobertas, e as práticas sociais, as experiências de vida e as culturas sejam "matéria-prima" para construir novas aprendizagens.

O futebol, capoeira, samba, funk, hip-hop, cirandas, danças de salão, gincanas, teatros performáticos, mímicas, jogos sensoriais, sinalizam experiências aprendidas e recriadas – portanto, conhecimento.

Neste movimento, o lúdico, como jogo, divertimento, prazer, alegria, pode acontecer em qualquer momento do cotidiano, e pode se inserir de forma impor-

tante e singular em uma proposta educativa que busque consolidar a capacidade de ser sujeito, presente em cada um, reconhecendo e respeitando suas especificidades biológicas e fisiológicas, assim como a história, cultura e necessidades do contexto em que este ser em formação está inserido.

As aulas podem propiciar atividades onde os educandos possam levantar, andar, sentar em círculos ou sobre almofadas. Os espaços de aprendizagem podem e devem ser para além das salas de aula, extrapolando também a ideia restrita dos passeios e excursões. Uma aula após uma boa caminhada, com objetivo de observar alguns aspectos, pode ser um bom começo de trabalho.

Iniciar a aula após uma dança circular, um abraço coletivo, um alongamento, parar a aula no meio do processo para andar pela escola, para poder olhar o céu, conversar ou simplesmente deixar fluir a energia acumulada do dia.

Propor trabalhos em grupo, onde os educandos tenham autonomia de sair das salas e poder ocupar os espaços que desejarem, para estudar e pesquisar, estabelecendo os horários para volta da turma, trabalha para além do corpo a autonomia do grupo.

Atividades que não fiquem restritas à lousa, papel, giz, data show, filmes, podem e devem ser usadas, a ideia é que gradativamente possamos levar para as salas de aula experiências repletas de novos sentidos e significados.

Após cursar a EJA espera-se que o educando seja um cidadão mais consciente, mais ético, mais sensível em relação ao seu corpo, seus movimentos e de seus companheiros.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Identificar as mudanças e as permanências de padrões estéticos e ou sinestésicos em diferentes contextos sociais e históricos.

Identificar e repudiar caracterizações estereotipadas e preconceitos de todo o tipo.

Compreender o lazer como aspecto fundamental para a saúde (bem-estar) física e psíquica.

Relacionar o tempo livre, o lazer e o esporte como bem-estar e com a qualidade de vida.

Relacionar informações veiculadas no cotidiano aos conhecimentos relativos à linguagem corporal, atribuindo-lhes um novo significado.

Desenvolver, por meio do conhecimento do próprio corpo, hábitos de cuidado pessoal.

Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

Compreender as relações de boa postura, bem-estar e saúde.

Conhecer os efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde.

Compreender e saber analisar criticamente as formas sociais de produção de padrões de beleza.

Desenvolver valores como socialização, respeito e cooperação.

Desenvolver o controle nos fundamentos dos esportes coletivos e individuais, dentro dos padrões da técnica bem como a participação em jogos desenvolvendo valores como socialização respeito e cooperação.

Participaram da elaboração desta proposta

ASSESSORES

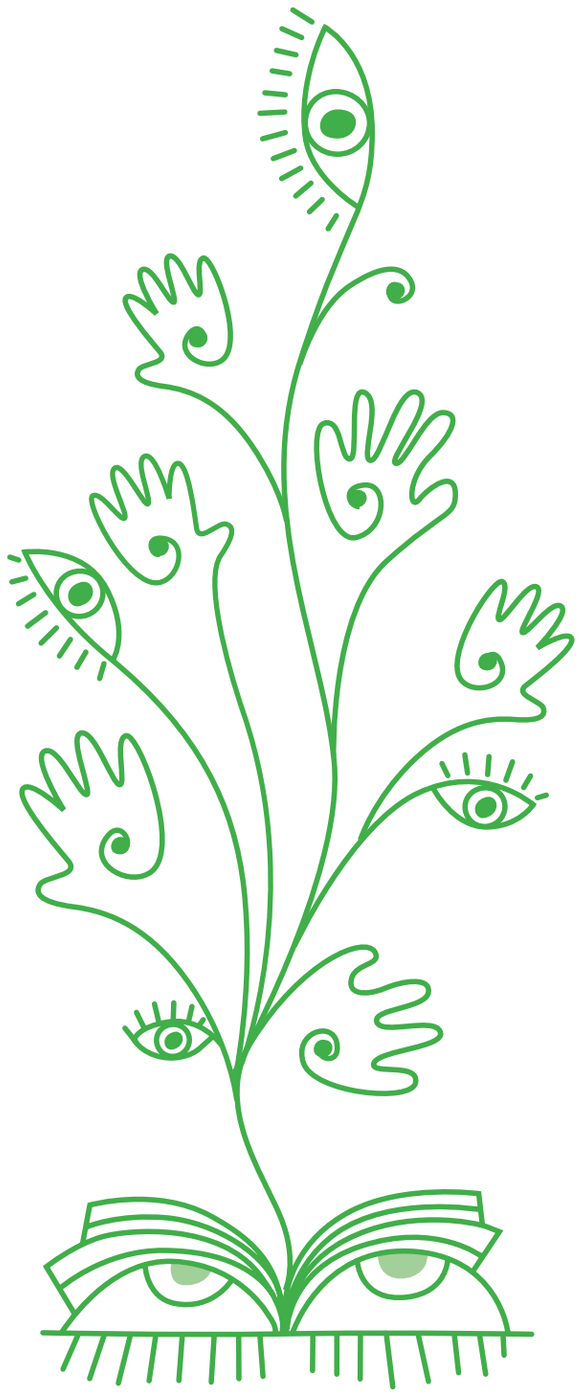
Ana Lúcia Graciani
Gilberto Costa Pamplona
Marcelo Papaterra
Marcia Cristina de Oliveira
Sonia Carbonell

EQUIPE TÉCNICA

Supervisão
Ivoneide Maria de Araújo Alves
Maria Claudinez da Silva Strublic

Assessoras Pedagógicas
Andrea Ribas Bortoletto
Edna Maria de Souza
Elen Aparecida de Mesquita Xavier
Glaucia Rodrigues Inácio Peclat
Lenenira Maria dos Santos
Lilian Rolin Correa
Márcia Regina Ferreira
Maria de Lourdes de Moura Santos
Renata Fernandes Gomes Olaia
Vanessa Sotelo da Silva

Profissionais que atuaram na EJA no ano de 2011 das seguintes escolas
EMEB Antonio Pinto de Campos
EMEB Demétrio Rodrigues Pontes
EMEB Maria Elce Martins Bertelle
EMEB Prof.ª Maria de Lourdes Mattar
EMEB Prof. Odir Garcia Araújo
EMEB Prof.ª Veneranda de F. Pinto



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, Sônia Carbonell. **Quem são os alunos da Educação de Jovens e Adultos.** 2012. (mimeo).

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos: Continuar... e aprender por toda a vida. Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** Alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: **Construção coletiva:** Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC RAAB, 2005. 221 a 240 p.

_____. Educandos e educadores: Seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D. e NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e Cidadania - Quem Educa o Cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Prefácio. In: POSSANI, L. F. P.. **Educação de jovens e adultos:** Um olhar sobre a exclusão. São Paulo: Articulação Universidade & Escola, 2007.

_____. ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens – adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.

_____. **Educação e poder:** Introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 53.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_kelly.pdf Acesso em 14 Mar. 2012
BARRETO, V. (Coord.). Alunas e alunos da EJA. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Coleção **Cadernos da EJA.** Brasília: MEC, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: A experiência da pesquisa no trabalho do

educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Silvana (Org.). **História das Religiões no Brasil.** Recife: Ed. Universal da UFPE, 2002. 2v.

BRASIL. **Direitos humanos no cotidiano:** Manual. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000, aprovado em 10/05/2000. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Câmara de Educação Básica. Parecer n. 23/2008, aprovado em 08/10/2008. Trata da instituição de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA 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.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil:** Promulgada em 05/10/1988. Disponível em http://www.camara.gov.br/internet/legislacao/constituicao/CFpdf/Constituicao.pdf
Acesso em: 14. Jan. 2012

BRASIL. **LEI n. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Darcy Ribeiro. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 14 Nov. 2011

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1**, aprovado em 5/07/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf Acesso em: 14.Jan.2012

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. 3 ed. Brasília: MEC, v. 1, 1997.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Marcos D'Olne; FREIRE, Paulo. **Leitura da Palavra... Leitura do Mundo.** [199-] Disponível em http://www.sulear.com.br/index.html Acesso em: 25 Mar. 2012

CARRANO, P. C. R.. Identidades Juvenis e Escola. In: **Construção coletiva:** Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC RAAB. 2005. 153 p.
CENPEC, **Ensinar e aprender:** reflexão e criação. São Paulo, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 1998, p. 25.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DI PIERRO, M. C. **Construindo uma nova identidade da educação de jovens e adultos nas políticas públicas e no cotidiano escolar.** São Bernardo do Campo: Secretaria Municipal de Educação, 2009. No prelo.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, especial. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em ‹http://www.cedes.unicamp.br›› Acesso em: 14.Jan.2012

DIADEMA/SP. Proposta Curricular – Diretrizes Político-Pedagógicas. Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação. Diadema, 2007.

Diretrizes Político-Pedagógicas Educação de Jovens e Adultos – Diadema: SME, 2007. Disponível em http://educacao.diadema.sp.gov.br/ Acesso em 11 Abril, 2012.

FME, pLataforma mundial de educação. Carta do Fórum. Nairóbi, Quênia, 2007. Disponível em http://www.forummundialeducacao.org/?page_id=811 Acesso em 08 dez.2011

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967, p.97.

_____. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez,1989.

_____. **& SHOR, I. Medo e ousadia.** 10 ed.. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1986. Acesso em: 14 Nov. 2011

_____. **Pedagogia da Autonomia: S**aberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

.

_____. FAUNDEZ, A.. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 39 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p.67.

_____. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis et al.. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 154.

GADOTTI, M.. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos)

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P.. **Educar na esperança em tempo de desencanto.** São Paulo: São Paulo: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, A. M.. **A dinâmica da violência escolar:** Conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** Os projetos de trabalho. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 61-65.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ENCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos. Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio. Brasília, DF: MEC, INEP, 2002. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3935 Acesso em 08 dez.2011

JUNIOR, Roberto Catelli. **Avaliação de aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. (mimeo)

MACEDO, C. L. E. (Org.) Alice Macedo. **Políticas de currículos em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 253.

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: Jair Santana Moraes. (Org.). **Exame Nacional da Ensino Médio (ENEM):** Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (Inep/MEC), 2005.

MAZZEU, Francisco J. C. (Coord.). **Cultura e Trabalho. Brasília:** MEC, 2006. (Coleção Cadernos de EJA), Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cd_al.pdf Acesso em: 14.Jan.2012

MOLL, J. **EJA como política pública local, atores sociais e novas possibilidades educativas:** Educação e realidade. Porto Alegre, v.01, n.01, p. 09-24, jul./dez. 2004.

MUNTEAL, Oswaldo. Historiador destaca conquistas da mulher nas diversas áreas da sociedade: depoimento. [08, Março de 2011] Rio de Janeiro, **Cidadania**. Agencia Brasil. Entrevista concedida a Alana Grandra. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-03-08/historiador-destaca-conquistas-da-mulher-nas-diversas-areas-da-

sociedade Acesso em: 10 dez. 2011

NOGUEIRA, V. L.. Educação de jovens e adultos e gênero. In: SOARES. Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N., BARRETO, R. G. (Orgs.). **Pesquisa em Educação métodos, temas e linguagens.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em http://www.direitoshumanos.gov.br/clientes/sedh/sedh/biblioteca/declacao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em 10 dez.2011

OSIPOW, S. H. (1986). Theories of career development. NovaYork: Applenton Century Crofts, In: LOBATO, Carmem Regina P. S.. O significado do trabalho para o adulto jovem no mundo do provisório. **Revista de Psicologia.** UnC, v.1, n. 2, p. 44-53. Disponível em http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/psicologia/2/22.pdf Acesso em 14 Mar. 2012

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Casa do psicólogo,. 2008. 6 p.

RAGO, Margarete. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. In: **Cadernos AEL - Mulheres, Histórias e Feminismo,** n. 3/4, Campinas/SP. 1995/1996. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/ael/website-ael_publicacoes/cad-3/Artigo-1-p11.pdf Acesso em: 28 dez. 2011

RIBEIRO, V. M.. Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. **São Paulo Ação Educativa.** Brasília: MEC 1997.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação.** Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. p. 76

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** Por uma outra Política Educacional. 2 ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação:** Trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 1997.

SILVA, T. T. da S. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul/ago

2003. Disponível em www.presencapedagogica.com.br
Acesso em 08 dez.2011

SOUZA, Hebert. O Poder do Cidadão. – Conversas com Betinho. **Revista Democracia**, n. 113, 1995. Disponível em Disponível em
http://www.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/38/pos_tudo/poder-do-cidadao
Acesso em 15 Fev.2012

TORRES, R. M.. **Que (e como) e necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1995.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** – Brasília: UNESCO, 2010. 59 p. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf Acessado em 14.Jan.2012

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf Acesso em: 14 Nov. 2011

UNESCO. **O Perfil do Professores Brasileiro:** O que fazem, o que desejam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo, Moderna, 2004.

UNESCO. **v Conferência Internacional sobre a Educação se Adultos** (1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasilia: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf Acesso em: 14 Nov. 2011

VARELA, J., ALVAREZ, F.. **Arqueología de la escuela.** Madri: La Piqueta, 1991.

Áreas

LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: **TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos:** Continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em:
http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm. Acesso em: 04 Fev. 2012

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico** – O que é, como se faz. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** Uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERRAZ DE VASCONCELOS (SP). Proposta Político Pedagógica - Conselho Comunitário

de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo. **Coleção Princípios e Práticas.** s/d. Disponível em: http://www.educarparamudar.com.br/arquivos/publicacoes/ppp_ccecas6%5B1%5D.pdf Acesso em: 04 Fev. 2012

SOUZA, Renata Junqueira de **Narrativas Infantis**: A literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992. Disponível em http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eix03/leituraprofessor.pdf Acesso em 11/04/2012

MATEMÁTICA

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. 3 ed. Brasília: MEC, v. 1, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubirathan. Educação matemática: da teoria à prática. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, N.. **O ensino da matemática na educação de adultos.** 7ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FASHEH, Munir. **Matemática, cultura e poder.** In: Zetetiké/Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática. n.1, mar. (1993-) - Campinas, SP: UNICAMP – FE – CEMPEM, 1998.

FERREYRA, E.N.. **A linguagem oral na educação de adultos.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Maria C. F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org). **Escritas e Leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.63-76.

HADDAD, S., PIERRO, Maria C. Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago/2000. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 108 – 130.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10 ed. São Paulo: Cortez 1997.

SANTOS, Cleusa Iara Campello dos. **Inclusão-Exclusão nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática na educação de jovens e adultos**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: UFRGS, 2008. Dissertação, 143 p.: Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15517. Acesso 14 Abril 2012

ARTE

ALBANO, Ana Angélica. **Projeto Leitura do Mundo.** FAFE/ Prefeitura de São Paulo, Maio de 2004. (Apostila.)

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação Estética para Jovens e Adultos:** a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel. Educandos e educadores: Seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D. e NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva. 2001.
_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
CRUZ, Maria Cristina M. T. **Para uma educação da sensibilidade: A experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/educacaoSensibilidade.zip

DERDYCK, Edith. O espaço da criação e a criação do espaço: arte na escola, no museu, em casa. **Revista Emília.** SET. 2011 . Disponível em: http://revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21.

DEWEY, J. . **A arte como experiência.** São Paulo: Abril, 1974.

_____. **Experiência e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. (Trad. Anísio Teixeira.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação (ANPEd)*, Rio de Janeiro, n. 19, jan.- abr., 2002.

MARTINS, Miriam C. & PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do Ensino de Arte, a língua do mundo:** Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

[FUSARI; FERRAZ, 1993, P. 63].

CORPO E MOVIMENTO

GIRARD, V.; CHALVIN, M. J.. **Um corpo para compreender e aprender.** São Paulo: Loyola, 2001.

GONÇALVES, Maria Santim. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação.** Campinas: Papirus, 1994.

MATURANA, Humberto & VARELA GARCIA, F.. De **Máquinas e Seres Vivos:** Autopoiese – a organização do vivo. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R.. **Comunicação do corpo.** São Paulo: Ática, 1999.
Responsabilidade Pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
SOARES, C. L.. Educação Física: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, Supl. 2, p. 6-12, 1996.

SANTOS, W.L.P. e Mortimer, E. F. (2001). Tomada de Decisão para Ação Social Responsável no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, 95-111.

TENENBAUM, D.. A linguagem corporal. Rio de Janeiro, jun. 1993. Disponível em: www.decio.tenenbaum.com/cv/corpo.htm>. Acesso em: dez. 2003.

INGLÊS

CASTRO, S. T. R.. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês.** 1999. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil.** São Paulo, 1999: DELTA, 15, 15385-15417.

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental:** Língua estrangeira. Brasília: MNEC/SEF, 1998.

LEFFA, V. J.. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003

LIBERALI, F.. **O trabalho com atividade social no ensino de línguas** – parte I. Palestra online para SBS. 2009 a. Disponível em: http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1114

_____. **O trabalho com atividade social no ensino de línguas** – parte II. Palestra online para SBS. 2009 b. Disponível em: < http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1118

_____. Inglês. **Série a reflexão e a prática no ensino.** V. 2. São Paulo: Blucher, 2011.

MOURA, S. A. (2009). **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação. (Unpublished master's thesis,)

SANTIAGO, C. A. B.. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA:** Percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TERRA, M. R.. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: O ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E.A. (Orgs.). E**nsinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades. São Paulo:** Claraluz, 2008. p. 169-193.

NATUREZA E SOCIEDADE

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília : MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Wildson L. Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: Funções, princípios e desafios. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 36, set./ dez. 2007, p. 474-550. Disponível em http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2007-n36-v12> Acesso em: 20 Mar. 2012

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de **Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo I. São Paulo: SME / DOT, 2007. p. 76.

ISBN 978-85-65842-05-1

9 788565 842051