

**DIRETRIZES CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ANOS FINAIS:**

UM PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO E AÇÃO

ANOS FINAIS

**REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE
CAMPINAS**



ISBN 978-85-86223-13-6



9 788586 223136

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ANOS FINAIS

3

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
ASSESSORIA DE CURRÍCULO E PESQUISA
EDUCACIONAL**

**Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais:
um processo contínuo de reflexão e ação**

Heliton Leite de Godoy
Coordenação Pedagógica

Sônia Regina Ferreira de Oliveira
Rita de Cássia Ferreira de Almeida
Organizadoras

CAMPINAS - SP



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Assessoria de Currículo

**Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais:
um processo contínuo de reflexão e ação**

Heliton Leite de Godoy
Coordenação Pedagógica

Sônia Regina Ferreira de Oliveira
Rita de Cássia Ferreira de Almeida
Organizadoras



2013

Projeto Gráfico e Capa
LCT Tecnologia e Serviços

Diagramação e Editoração
Hide Butkeraitis
Osmar Ferreira da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2013

ISBN 978-85-86223-13-6

1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Anos finais I. Prefeitura Municipal de Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico II. Oliveira, Sônia Regina Ferreira de. III. Almeida, Rita de Cássia Ferreira de. IV. Título

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Currículo
2. Educação de Jovens e Adultos
3. Anos finais

Todos os direitos reservados.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.
Os infratores serão processados na forma da lei.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Prefeito

JONAS DONIZETTE

Secretária Municipal de Educação

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Diretora do Departamento Pedagógico

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional

HELITON LEITE DE GODOY

Assistente de Planejamento

KARINA VICENTIN

Coordenador Setorial de Educação Básica

REGINALDO APARECIDO DE SALLES

Coordenadora Setorial de Formação

MIRIAM BENEDITA DE CASTRO CAMARGO

Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação

SUELI APARECIDA GONÇALVES



AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos Secretários da Educação da SME

JOSÉ TADEU JORGE (2009-2011)

MÁRCIO ROGÉRIO SILVEIRA DE ANDRADE (2011)

EDUARDO JOSÉ PEREIRA COELHO (2011-2012)

CARLOS ROBERTO CECÍLIO (2012)

Aos Diretores do Departamento Pedagógico da SME

MÁRCIO ROGÉRIO SILVEIRA DE ANDRADE (2007-2011)

SÔNIA CRISTINA ALVES FERREIRA (2011)

RENATA BONTURI VON ZUBEN (2011-2012)

LILIANA GUIMARÃES POMPEU DE CAMARGO (2012)

As Coordenadoras Setoriais de Formação

CLÁUDIA LÚCIA TREVISAN (2009-2012)

ELISABETE PIMENTEL (2012-2013)

FICHA TÉCNICA

• *Diretora do Departamento Pedagógico* •

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

• *Coordenação Pedagógica* •

HELITON LEITE DE GODOY

• *Organizadoras* •

SÔNIA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

RITA DE CÁSSIA FERREIRA DE ALMEIDA

• *Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação* •

SUELI APARECIDA GONÇALVES

• *Coautores* •

ALEXANDRE MARTINS NETO

CLÁUDIO BORGES DA SILVA

DANIELLE SMITH BALLONI

ÉRICO ALESSANDRO VOLPE

HEITOR GUIZZO

KAREN CRISTINA BARREIRA PACITTI

KARINA VICENTIN

MANOEL ALVES GUERRA

RITA DE CÁSSIA FERREIRA DE ALMEIDA

RODRIGO NERIS

ROSICLER CRISTINA CARVALHO VELASQUEZ

SÔNIA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

• *Colaboradores* •

ANDREA CARLA FISSORE

ARLETE FAVARETTO

AUREA MARIA DE MARCHI ROSA

CARLOS ALBERTO DOS SANTOS
CARMEN FERREIRA DA SILVA
DEBORAH HELENA MEI ANTUNES
DILMA DOMINQUINI
EDLAINE DE CASSIA BERGAMIN
ELIANA APARECIDA BÔSCOLO
ELIANE DE ABREU SOUZA LEPESTEUR
ELISABETE PREZOTTO
ELIZABETH RITA DE AZEVEDO
JOSÉ CARLOS MARIANO
LÚCIA ELENA GAROTTI NEVES
MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA ARAÚJO
MARIA DA GLÓRIA JARDIM AMATTO
MARIA PAULA ARAÚJO STEFANINI
NEUDENIR PEREIRA DOS SANTOS
RITA DE CÁSSIA SOUZA MÁXIMO
ROSANA ALVES SANTANA
VERA REGINA MARONESE TORTORELLI

SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
APRESENTAÇÃO	3
AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO	7
DEFININDO DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	9
O Currículo e o Projeto Pedagógico da escola	10
O Currículo e as Funções da Escola na Sociedade	10
Concepções que marcam o modo de ensinar e aprender:	
Como o ser humano aprende e se desenvolve?	11
PARTE I - EJA: UM DIREITO A SER GARANTIDO	15
Estrutura de Atendimento em Campinas	17
Histórico da EJA/Anos Finais na Rede Municipal de Campinas	18
Organização Curricular Flexibilizada: Novas Rotinas Escolares	20
Definição de Objetivos e Saberes a serem promovidos nas escolas de EJA/Anos Finais	21
PARTE II: TRABALHO E EDUCAÇÃO	23
O Trabalho como eixo articulador do currículo	25
Programa EJA – Profissões	25
Partir do trabalho como experiência chave para construirmos um Currículo Integrado	27
O conceito de Trabalho	28

Trabalho como princípio educativo	29
Currículo Integrado	31
Objetivos Gerais	33
PARTE III: OBJETIVOS DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES	35
Língua Portuguesa	37
Objetivos Gerais de Língua Portuguesa	40
Arte	43
Objetivos Gerais de Arte	47
Língua Estrangeira: Inglês	49
Objetivos Gerais da Língua Estrangeira – Inglês	51
Matemática	53
Objetivos Gerais de Matemática	54
Ciências	55
Objetivos Gerais de Ciências	56
Educação Física	57
Objetivos Gerais de Educação Física	57
Geografia	59
História	61
Objetivos Gerais de História	65
PARTE IV: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA	67
PARTE V: AVALIAÇÃO	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

PREFÁCIO

Este documento, que com muita satisfação apresentamos à rede municipal de ensino, é resultado do trabalho coletivo envolvendo o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Coordenadoria de Educação Básica, o Grupo de Formação de EJA – anos finais, a Assessoria de Currículo do Departamento Pedagógico, e os profissionais da Secretaria Municipal de Educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

A dívida social que temos com o trabalhador que procura a continuidade de seus estudos reveste de especial importância a produção destas Diretrizes Curriculares, voltadas especificamente aos alunos desta modalidade de ensino. Essa dívida social é maior quando identificamos que, no conjunto dos jovens e adultos desse percurso educativo, encontramos nossos ex-alunos de ensino fundamental os quais, excluídos da educação básica, arriscam pela segunda vez finalizarem seus estudos na expectativa de vislumbrarem um futuro de realização profissional e pessoal.

Por essa razão, a Educação de Jovens e Adultos, um direito garantido na Rede Municipal de Ensino, nos acena com grandes desafios a enfrentar. Trata-se de garantir não só o acesso, permanência e sucesso destes alunos nas escolas, mas também de proporcionar uma formação que lhes possibilite realizar seus projetos de vida.

Num país que, atualmente, vive um ciclo de crescimento econômico aliado a imensas

dificuldades na garantia do direito à educação a todos e a cada um de nossos estudantes, torna-se fundamental implementar políticas públicas que incluam as parcelas da sociedade que historicamente foram excluídas da educação escolar. Neste cenário, a elevação da escolaridade articulada à educação profissional tem um papel crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora, ao lhe permitir o domínio das ferramentas necessárias para atuar no seio da relação entre capital e trabalho.

Neste sentido, nossa concepção de formação profissional não se volta apenas aos desígnios do mercado. Marca-se, aqui, o caráter humano e multilateral da formação do sujeito em sua totalidade. O trabalho é tomado como princípio educativo na construção de um currículo que integra conhecimentos escolares e educação profissional, definindo os objetivos e saberes a serem promovidos nas escolas de EJA/Anos Finais.

Estas Diretrizes Curriculares não significam um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida para avançarmos na busca da qualidade social do ensino. Nossos sinceros agradecimentos à equipe técnica que coordenou o processo e aos profissionais que dele participaram.

Bom trabalho a todos!

Solange Villon Kohn Pelicer
Heliton Leite de Godoy



APRESENTAÇÃO

“... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”.

Manoel de Barros

Graciliano Ramos, um dos maiores nomes da nossa literatura, um dia escreveu que “...só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é sangue, é carne. Além disso não há nada.” (Cartas, 1981 p. 136). Falava, por certo, da literatura, a arte com que nos presenteou. Com toda a reverência, emprestamos dele esta máxima ao apresentarmos aqui as *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos/Anos Finais*.

Esse documento também reflete nossa vida e nossos sentimentos de educadores que somos. Contextualizados em um espaço e tempo históricos que nos impregnam de dúvidas e certezas sobre o que somos e o que desejamos para a educação pública, e, sobretudo, para o projeto de mundo em que homens e mulheres possam viver com dignidade e realizar-se em todas as suas dimensões: física, afetiva, intelectual, ética e estética.

Com muitas dúvidas e muitas certezas, nos aventuramos a sistematizar e publicar um documento como esse, que se propõe a

orientar os trabalhos na Educação de Jovens e Adultos. Buscamos fazer isso, coletivamente, envolvendo professores e gestores que, semanalmente, participam de um Grupo de Formação específico desta modalidade de ensino.

No início de 2012, retomamos com esse grupo o estudo das Diretrizes de EJA publicadas em dezembro de 2010. Atualizamos informações sobre as mudanças organizativas que vêm ocorrendo na rede municipal de ensino; enunciamos conceitos e referenciais teóricos no campo da educação e trabalho; elencamos possibilidades metodológicas para um trabalho criativo em que os conhecimentos sejam tratados de modo contextualizado, atualizado e integrados por uma abordagem interdisciplinar entre os vários componentes curriculares.

Durante o mês de outubro, as equipes de professores e gestores puderam ler o documento preliminar e entre os dias 12 e 21 de novembro realizamos seminários envolvendo professores de todas as escolas de EJA,

para que apresentassem críticas e sugestões. As emendas ampliaram e enriqueceram o documento final, ora apresentado.

Agora, finalizado e entregue aos educadores, desejamos que seja instrumento a auxiliar na organização do trabalho peda-

gógico, contribuindo para o fortalecimento das equipes escolares, para o amadurecimento de projetos prazerosos e ancorados na intencionalidade e compromisso com um mundo onde todos sejam reconhecidos em seus saberes e possam construir novos saberes coletivamente.

**Sônia Regina Ferreira de Oliveira e
Rita de Cássia Ferreira de Almeida**
Organizadoras

Heliton Leite de Godoy
Coordenação Pedagógica

AGRADECIMENTOS

O núcleo da Educação de Jovens e Adultos, nesse momento, conclui mais uma meta, com a publicação dessas Diretrizes. Coordenado pela Assessoria de Currículo e sempre ancorado nos coletivos de profissionais de EJA, em especial, no Grupo de Formação foi possível dar visibilidade ao movimento curricular, que vem ocorrendo, principalmente, a partir de 2009, quando a temática do Trabalho se fortalece entre os educadores.

Nessa caminhada de reflexão e consolidação das Diretrizes, alguns parceiros foram imprescindíveis, aos quais agradecemos.

Ao IIEP (Intercâmbio, Informações Estudos e Pesquisa), que desde 2009, vem nos oferecendo um repertório teórico e prático, exitosos em outros municípios, assim como nos ajudou a conhecer e resgatar a história dos Ginásios Vocacionais da década de 60, uma das experiências, em escola pública, mais significativas de nosso país.

À professora Cecília Vasconcelos Guaraná e a todos ex-professores do Vocacional, que partilharam conosco seus saberes e experiências.

Ao CESIT/IE/UNICAMP, que ministrou curso de formação aos profissionais de EJA da rede municipal em 2011, ampliando nossa compreensão sobre educação e trabalho; e à FUMEC/CEPROCAMP, que responsabilizou-se pela Contratação de professores para a efetivação do Projeto EJA-PROFISSÕES.

Finalmente, a todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, que, por meio da participação direta ou indireta, fizeram parte da construção desse documento, sustentando e legitimando o nosso trabalho.

Maria Paula Araújo Stefanini
Heitor Guizzo
Rita de Cássia Ferreira de Almeida



INTRODUÇÃO

“ A educação vem por um processo pelo qual todas as potencialidades são atualizadas numa linha de conscientização de si e da realidade. Ela vai proporcionar ao homem uma visão de suas próprias exigências, do momento histórico em que vive, e comprometê-lo a ponto de responsabilizá-lo por todo o processo, levando-o conseqüentemente a agir”.

Maria Nilde Mascellani



DEFININDO DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Em uma perspectiva ampla de currículo, entendido como prática cultural, os educadores, no ato de ensinar, sempre formulam e produzem currículo. Em nossa rede de ensino, no final da década de 1980, quando foi criado o primeiro Centro Supletivo, os educadores já se envolviam em diferentes formas de elaboração curricular. Porém, a construção de Diretrizes comuns, que contribuíssem para o fortalecimento da identidade de rede, é uma experiência nova. Desde o ano de 2009, o Departamento Pedagógico/Secretaria Municipal de Educação (DEPE/SME) vem desencadeando um conjunto de ações mais incisivas visando a dar vazão aos debates e fazer culminar na sistematização de documentos referenciais sobre o tema. Todas as etapas e modalidades ofertadas pela SME vêm sendo envolvidas (Ensino Fundamental regular, modalidade de EJA/Anos Finais e Educação Infantil). A cada ano, os debates se aprofundam e novos documentos vão sendo finalizados no intuito de oferecer um novo patamar sobre o qual novos problemas, novos estudos e novas propostas vão surgindo, em um movimento constante de rever e traçar novos rumos em direção à escola que queremos.

O Documento ora apresentado registra, em grande parte, esse movimento, com foco nas definições curriculares, que vêm ocorrendo entre os educadores da EJA/Anos Fi-

nais. Dizemos “em grande parte” porque temos consciência da impossibilidade de captarmos, em sua totalidade, a riqueza do processo vivido nas últimas três décadas e, mais precisamente, nos últimos três anos de embates entre as diversas concepções, preocupações e desejos que se mostram nos trabalhos das escolas.

Como referência preliminar à presente Diretriz Curricular de EJA, indicamos a leitura do documento intitulado Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Ensino Fundamental e EJA Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação, publicado em dezembro de 2010. Nele encontram-se desenvolvidos conceitos e princípios fundamentais que sustentam concepções de educação, escola, formação humana; as linhas gerais da política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; abordagens teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem e, também, todo o referencial dos temas transversais indicados na LDBEN (Lei nº 9394/96 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Outra indicação de leitura, na qual o presente Documento se referencia, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos composta pelo Parecer CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. Estes documentos representam um

marco legal importante, pois indicaram possibilidades de superação da lógica da suplência por formas flexíveis e diversificadas da organização dos cursos de EJA.

Em linhas gerais, resgataremos a seguir os aspectos que consideramos mais relevantes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da RMEC (2010). O que não dispensa, porém, a leitura do documento, na íntegra, para maior contato com as questões ali tratadas.

O Currículo e o Projeto Político Pedagógico da Escola

A autonomia da escola para definir seu Projeto Político Pedagógico é um preceito legal, tratado na LDBEN (Lei 9394/96). Na rede municipal de ensino de Campinas, já há mais de duas décadas, as escolas são estimuladas a formular seus Projetos Pedagógicos e a administrar diretamente recursos financeiros para melhoria da qualidade de ensino. São estimuladas a realizar a gestão democrática por meio da instituição dos Conselhos de Escolas, de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e ainda de Grêmios Estudantis.

No que se refere ao currículo, estar em consonância com a gestão democrática da escola é respeitar as necessidades e interesses dos educandos e suas famílias, articulando orientações mais gerais, comprometidas com a universalização de alguns aspectos da formação humana, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que esta escola está inserida. As Diretrizes Curriculares devem ser entendidas como a busca de uma unidade de rede que garanta aos educandos direitos iguais no acesso aos saberes imprescindíveis para a autonomia intelectual na compreensão do mundo. A partir das Diretrizes mais gerais que compreendem

princípios e objetivos comuns que devem ser observados por todos, há o espaço do trabalho pedagógico voltado para as realidades locais e para a criatividade dos educadores e educandos.

Sabemos que uma dificuldade é a de se conciliar as especificidades de cada escola e as definições de uma política de EJA que é para toda uma rede. De um lado, é fundamental que haja uma política que regule e universalize certos aspectos da organização dos cursos. De outro, também determinadas experiências pedagógicas que, por vezes, fogem às normatizações gerais, podem trazer importantes contribuições na busca de qualidade em educação. Assim, os órgãos centrais da SME devem estar atentos para administrar os conflitos que possam surgir entre as normas gerais e os projetos das escolas.

O Currículo e as funções da escola na sociedade

Citando as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/Anos Finais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação” (2010):

A escola deve estar a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético e estético para todas as crianças, jovens e adultos. Sabemos que isso ainda não está dado. Não concretizamos a universalização de todos os direitos, políticos, civis e sociais que, desde a revolução burguesa, já há três séculos, vêm sendo prometidos aos povos (CAMPINAS, SME 2010. p. 3).

É notória a polarização pobreza/riqueza em um país que, apesar de seu desenvolvimento econômico, não consegue proporcio-

nar condições de vida e trabalho dignos a toda sua população. E Campinas não escapa à desigualdade social. Concentra, em determinadas regiões, grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação, cultura e saúde. Especialmente, no que se refere à educação, tivemos nas últimas décadas, em nossa cidade como em todo o território nacional, a expansão das escolas públicas de ensino fundamental. Hoje, encontra-se matriculada quase a totalidade da demanda desta etapa de ensino, porém, em escolas, muitas vezes, destituídas de recursos materiais e de profissionais para atender às diversas necessidades próprias do desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em processo de escolarização.

Apesar das iniciativas e esforços que até aqui vêm sendo feitos pela SME e pelos educadores nas escolas, na busca de oferecimento de uma educação pública de qualidade, muito ainda resta por fazer: construir novas escolas para ampliar o tempo dos alunos em atividades de aprendizagem; melhorar estruturas físicas e materiais como bibliotecas, laboratórios de informática e ciências, salas de arte, quadras poliesportivas, anfiteatros e outros ambientes que diversifiquem possibilidades pedagógicas; adequar jornadas de professores prevendo mais tempo para planejamento e estudos no coletivo; garantir quadro completo de profissionais nas escolas e oferecer constante oportunidade de estudos para que estes se aprimorem no trabalho criativo e solidário.

Não só todas estas condições são imprescindíveis para realização deste Currículo que aqui propomos, como também a definição de princípios teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico é parte do empenho de realização de um ensino de qualidade social. Enunciamos aqui alguns princípios e um pla-

no de ações pedagógicas a serem discutidos entre os educadores e educandos, ao passo em que buscamos as condições materiais para o bom funcionamento das escolas. Partimos do pressuposto de que educar jovens e adultos deva ser também construir junto a eles os movimentos de luta pelas melhores condições da escola pública. É construir junto a eles posturas críticas, éticas e cidadãs, que se articulem a um projeto histórico para uma sociedade mais justa.

Concepções que marcam o modo de ensinar e aprender: Como o ser humano aprende e se desenvolve?

Esta pergunta nos leva a outras: O que é aprender e ensinar? Qual é a especificidade da experiência do aprender e ensinar no contexto da escola? Nosso pressuposto é de que o ser humano é um ser social. Para além das características biológicas da espécie humana, o que nos define é nossa inserção numa cultura. A humanidade não depende apenas de sua herança genética para existir da forma como a (re)conhecemos: “[...] a essência do homem não é uma abstração, que pertença a um indivíduo específico. Em sua realidade ela é o conjunto de todas as relações sociais” (MARX, 1986, p. 13).

Respeitadas as mais diversas contribuições teóricas na busca da compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, é em Lev Semynovich Vygotsky que pontuamos nossa principal referência. Partindo do método de pesquisa denominado *materialismo histórico e dialético*, este psicólogo, linguista, estudioso dos mais variados campos da ciência, arte e filosofia, retratou o processo de formação e desenvolvimento humano de uma forma a superar reducionismos comuns em várias correntes da psicologia e nos deu o mais amplo e complexo parecer sobre o desenvolvimento humano.

Ser que produz cultura, o homem tem um desenvolvimento dinâmico, fruto da interação de fatores hereditários, próprios da espécie, e das experiências adquiridas nas relações sociais. Só no social, em relações de aprendizagem, entendida em sentido amplo e não apenas em vivências escolares, o homem se faz homem.

O campo de pesquisa inaugurado por Vygotsky fez superar as teorias fundadas no determinismo biológico, colocando em evidência a importância da interação entre pares e entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem, da cognição e da sociabilidade. Mostrou que, a partir da interação e da mediação entre os sujeitos, é que se dá o desenvolvimento das chamadas *funções superiores*, como a atenção voluntária, a memória, a lógica e a formação de conceitos. Racionalidade, conceituação sobre os mais diversos eventos físicos e sociais, afetividade, emoção, tudo é aprendido nas relações sociais. Em virtude disso, ganham destaque os processos de ensino, situação em que os sujeitos mais experientes introduzem os menos experientes no conhecimento mais elaborado, que é fruto de produção cultural e historicamente acumulado.

A percepção e explicação sobre o caráter dinâmico do desenvolvimento humano é um dos aspectos mais promissores para nós educadores: o desenvolvimento humano só finda com a morte do sujeito¹. Enquanto vive e atua no mundo, o homem está em mudança. A ação humana, que transforma o mundo e que também transforma o homem, é o trabalho em seu sentido amplo e geral. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados,

assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1984, p. 62).

À luz da abordagem vygotskyniana, a escola assume grande importância. Embora não seja o único espaço onde ocorram aprendizagens, constitui-se em lugar privilegiado, quando organiza atividades provocadoras da elaboração do pensamento pelo uso da linguagem e de instrumentos materiais e simbólicos diversos. Aprender faz com que o homem se desenvolva e, na medida em que se desenvolve, mais pode aprender. Desafiado pelas situações que ainda não domina, o homem reflete, examina, cria estratégias de ação. Neste processo, passa de um nível menos elaborado de pensamento e ação a outro mais elaborado e eficiente. Vygotsky, ao observar os modos como se dão os avanços na aprendizagem e no desenvolvimento, alertamos para como esses se dariam:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Considerada esta concepção de aprendizagem, cabe ao professor identificar aquilo que os alunos já conseguem realizar sozi-

¹ Há um conjunto de estudos que deve ser especialmente conhecido pelos professores da EJA. Diz respeito às pesquisas sobre as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento do adulto. No Brasil, Marta Kohl é uma referência neste campo.

nhos, em relação aos objetivos de ensino estabelecidos, e quais desafios podem provocar avanços. Ou seja, o que o aluno ainda não domina, mas que pode fazer com ajuda? O que hoje ele faz com ajuda, amanhã poderá fazer sozinho. As tarefas muito “fáceis”, que ele já domina, não lhe provocam mais aprendizagens. As tarefas para as quais não tem condições mínimas de fazer, por não ter pistas ou caminhos de onde partir, podem ser ineficazes. Promover a interação entre os alunos para resolver problemas é uma estratégia fundamental, segundo a teoria vygotskyniana, pois é na interação social que se pode aprender.

Por fim, se, nesta abordagem da aprendizagem e desenvolvimento, grande importância é dada ao papel do sujeito “mais experiente” na mediação para a construção do novo conhecimento por parte do “menos experiente”, em igual importância, cabe destacar, está a ação deste sujeito no ato de aprender. Somente pela ação e em aproximações sucessivas ao objeto de conhecimento é que o sujeito aprende de fato. Assim, o papel do mais experiente na relação de ensino e aprendizagem é o de mediação, jamais pode se confundir com o ato de “depositar” conhecimentos. Lembremo-nos de Paulo Freire ao fazer a crítica ao que chamou de “educação bancária” a ser superada:

[...] na concepção “bancária” da educação a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Em oposição à educação “bancária”, reafirmamos nossa opção pelo que Paulo Freire chamou de “educação libertadora”, a qual contemplaria uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem os educandos à passividade no ato de aprender:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente [...]. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 68).

Os modos de ensinar, assim como os conteúdos, precisam estar comprometidos com o diálogo. Pelo diálogo podem se cruzar os conteúdos da vida do aluno e os conteúdos formalizados na escola, evitando-se antagonismos entre ambos. Sabemos que uma lista de conteúdos que em nada contribua para a compreensão dos problemas reais vividos pelos alunos e seus professores pode ser considerada uma perda de tempo. Porém, sabemos também que não se pode compreender o mundo e tomar posições críticas sobre os problemas vividos sem nos afastarmos do imediato e estudarmos com afinco as teorias mais avançadas em nossa época para explicar este mundo. Não há contradição entre ensinar os conteúdos da escola e formar para a emancipação, desde que os conteúdos sejam comprometidos com esse fim e sejam trabalhados em propostas metodológicas que permitam aos sujeitos exercitar sua participação ativa na produção de novos conhecimentos.

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos

mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2001, p. 28).

PARTE I

EJA: UM DIREITO A SER REALIZADO

“Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram alternadamente, série de raciocínio e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me”.

João Guimarães Rosa



Historicamente, a EJA sempre foi delegada a um segundo plano nos debates educacionais, compreendida como ação supletiva do ensino fundamental não realizado. Na luta maior dos movimentos sociais em defesa dos direitos à educação e à cidadania, ela vai ganhando um caráter de política pública a ser tratada como direito. Como tal, passa a ser pensada em suas especificidades, quanto ao modo de oferta de vagas, à produção de materiais pedagógicos, aos currículos a serem desenvolvidos e à formação dos professores.

Nas últimas três décadas, em torno das definições da LDB e dos Planos Nacionais de Educação, acirraram-se as disputas entre diversos projetos político-pedagógicos para essa modalidade de ensino e, assim, a EJA passa a ser pauta obrigatória dos governos nos seus vários níveis.

Surgem muitos programas que, embora limitados e contraditórios, representam avanços à falta de políticas na área. Esses devem ser avaliados constantemente por aqueles que atuam, estudam e propõem políticas para a EJA. Somente no processo podemos superar os limites ainda impostos a essa modalidade de ensino.

Ao avaliarmos os programas em curso, bem como ao propormos mudanças, devemos considerar, entre outros aspectos, as características que marcam o público de EJA. Cada vez mais adolescentes migram do ensino regular, dando nova conformação às turmas. Também é um público que, por si-

tuções diversas, tende a evadir-se da escola. Outra referência para análise dos programas para EJA é verificarmos se são propostas de aligeiramento, que reduzem os tempos simplificando os conteúdos a serem ensinados, ou se partem do princípio de educação para a vida toda, prevendo itinerários formativos que sejam articulados em cursos e programas diversos.

Estrutura de atendimento em Campinas

Ao longo das últimas décadas, a rede municipal de ensino de Campinas vem buscando efetivar condições de acesso e permanência do público de EJA na escola. Sabemos, porém, que ainda há muito por fazer.

Um grande desafio é quantificar, localizar, qualificar e desenvolver estratégias que incentivem os jovens e adultos a retomarem seus estudos. Políticas específicas devem ser aprimoradas para promover o acesso e a permanência deste público na escola. Considerar as mudanças que vêm ocorrendo no alunado de EJA é uma das condições para acertarmos em políticas que promovam esta permanência.

Chama atenção o aumento da presença de adolescentes entre 15 e 17 anos na EJA. Esse fato impõe que pensemos em tratamentos particulares a este público levando em conta especificidades desta etapa da vida, suas formas de inserção no mundo do trabalho, sociabilidades, formas de expres-

são cultural, os significados que atribuem à trajetória escolar anterior e a vulnerabilidade a violências. No primeiro semestre de 2006, de um total de 5046 matriculados nos cursos de EJA II, 22% estavam na faixa entre 14 e 17 anos. Em 2012 neste mesmo período do ano, de um total de 3836 alunos matriculados, os adolescentes corresponderiam a 29%. Se incluíssemos os alunos referentes às faixas etárias dos 18 e 19 anos, nos dois períodos analisados, o percentual atingiria 34% e 48,8%, respectivamente. Esses dados confirmam, no âmbito de Campinas, os estudos que têm apontado a “juvenização” dos cursos de EJA em nosso país (ANDRADE, 2004; BRUNEL, 2004).

Uma outra ação que visa a promover o acesso e a permanência é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Educação Especial está presente no cotidiano da EJA promovendo a interação e inclusão desses alunos, de acordo com a resolução CNE/CEB nº 04/2009. Em todos os componentes curriculares busca-se a flexibilização, adequação e adaptação dos conteúdos, de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências específicas.

Histórico da EJA/Anos Finais na rede municipal de Campinas

Em 1982, cria-se o “1º Centro Municipal de Ensino Supletivo de Primeiro Grau de Campinas”. Ainda nesta década foram criados mais três Centros de Ensino Supletivo. Dentre os objetivos que aparecem nos documentos curriculares desses centros, destacam-se: preparar os educandos para o trabalho e para o exercício da cidadania; informar e orientar esse público sobre as oportunidades educacionais e profissionais da comunidade.

Em 1992, após pesquisa qualitativa realizada por profissionais da educação e da assistência social nos centros supletivos existentes, a SME socializa relatório através do documento intitulado “Educando Jovens e Adultos do 3º, 4º e 5º Centros Supletivos de Campinas – Subsídios para a reflexão e ação dos educadores”, com dados e análise dessa investigação com o objetivo de caracterizar os alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas escolas e fomentar a discussão entre os educadores. Nesses debates, constata-se a necessidade de se realizar ações visando mudar a concepção de alunos e professores sobre o supletivo, garantir permanência, evitar “evasão”, reformular o currículo e os programas e realizar formação permanente para os professores.

Os problemas vividos naquele período revelavam a necessidade de conhecer mais os alunos para poder discutir propostas de mudanças, sejam do currículo, sejam do trabalho do professor em sala de aula, sejam da concepção de suplência. A lógica que orientava o trabalho com jovens e adultos, em grande medida, reproduzia, de modo resumido e empobrecido, o formato dos cursos voltados às crianças e adolescentes do ensino regular.

Ainda como marca do ensino para os jovens e adultos, destacava-se o não reconhecimento dos sujeitos, com saberes e experiências relativos ao mundo do trabalho. Sua passagem pela escola, as vivências relacionadas a situações de injustiças, preconceitos, discriminações e a luta por direitos, descortinam um perfil dos sujeitos marcados por semelhanças, mas, sobretudo, pela heterogeneidade, ambas desconsideradas.

A partir de 1993, estendendo-se até o final da década, a SME desencadeia um intenso e rico debate de “Reorientação Curricular” associado a duas grandes metas: garantir o

acesso e permanência à escola com diminuição dos índices de evasão e repetência e melhorar a qualidade do ensino.

Esta iniciativa envolve todas as modalidades de ensino, mas o ensino supletivo ganha tons próprios, ou seja, sistematiza e socializa as práticas das unidades, suas demandas, assim como discute as experiências de outras redes de ensino.

Desta forma, a “Reorientação Curricular do Ensino Noturno” é concebida como “uma redefinição de princípios sócio-filosóficos do ato de ensinar e aprender, de conteúdos e metodologia, ao invés de uma simples reordenação de disciplinas”. As discussões orientam-se por três grandes eixos: aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos da escola. Cabe destacar que as concepções e o perfil das iniciativas de nossa Reorientação Curricular buscaram inspiração na experiência que ocorreu na Rede Municipal de São Paulo na gestão de Luíza Erundina (Reorientação Curricular do Ensino Noturno, p. 89-91).

No ano de 1996, a rede conta com assessoramento de especialistas dos diferentes componentes curriculares que estiveram envolvidos na gestão paulistana para o desenvolvimento de trabalho junto aos professores dos cursos noturnos de Campinas. Esse assessoramento, envolvendo professores e especialistas, desencadeia a discussão sobre os componentes curriculares, conteúdos, metodologias, a partir do diálogo com as práticas pedagógicas dos participantes. Neste mesmo ano é criado o Supletivo Modular “Pierre Bonhomme” que, por suas características organizacionais e curriculares, acaba sendo uma referência dentro da RMEC. Até 2008 esse Centro Supletivo funcionou em sistema modular. Em 2009, a SME implantou a estrutura flexibilizada em sistema

semimodular para toda a rede. O Pierre Bonhomme, atendendo exigência de adequação às novas jornadas de professores, também adequou-se a esse novo modelo.

Entre 1997 e 2000, a reorientação curricular continua pautando-se por uma visão ampla de currículo que não dissocia a discussão sobre as especificidades do público jovem e adulto e suas demandas e o formato dos cursos. Estas iniciativas envolvem estudos e partilha das experiências desenvolvidas nas escolas.

Entre 2001 e 2002, a Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo da SME cria um grupo de trabalho de EJA, que investiga os projetos e práticas pedagógicas das unidades, assim como as demandas dos coletivos de professores e alunos, produzindo subsídios para a elaboração de políticas públicas. Em um primeiro momento, é produzido um relatório que traz demandas relacionadas a aspectos pedagógicos, organizacionais e estruturais dos cursos, além de apresentar o que os coletivos identificam como avanços e dificuldades. Práticas curriculares cotidianas orientadas pela atenção às especificidades dos jovens e adultos são aí explicitadas: projetos interdisciplinares com temáticas contemporâneas, organização de feiras de ciência, semanas culturais, palestras, iniciativas para estreitar as relações entre escola-comunidade, oficinas ministradas pelos alunos, participação em eventos culturais da cidade, elaboração de jornal escolar, organização de materiais didáticos específicos para a EJA.

A SME organiza seminários que ampliam o âmbito do trabalho desenvolvido até então, passando a envolver também a FUMEC (Fundação Municipal Comunitária, responsável pela oferta de cursos de EJA I). A organização dos cursos de EJA e seu currículo

são então discutidos, com a participação conjunta de professores, alunos, funcionários e especialistas. Os documentos produzidos neste contexto partem de uma concepção de elaboração curricular que prevê as seguintes etapas: caracterização do perfil dos educandos e de suas demandas formativas, definição de princípios norteadores da formação escolar mais adequados a esta, proposição de formas de organização dos cursos de EJA I e II (hoje denominado EJA/Anos iniciais e EJA/Anos Finais, respectivamente) em sintonia com o perfil dos educandos e com os princípios apontados.

É importante registrar que aspectos do currículo praticado no cotidiano de nossos cursos de EJA são sistematizados em trabalhos de conclusão de três cursos oferecidos pela SME para professores de EJA I e II. O primeiro, de extensão, foi denominado “Cultura e Sujeitos na Educação de Jovens e Adultos”, em 2004. O segundo, realizado em 2005 com esse mesmo título, tem parte das produções dos cursistas publicadas no livro que recebeu o mesmo nome do curso que o originou, em 2008. E o terceiro, de especialização, em parceria com a UNICAMP, desenvolvido nos anos de 2008 e 2009.

Os TCCs deste último têm seus resumos incluídos na publicação “Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: contribuições e possibilidades”, de 2009, e os trabalhos, na íntegra, encontram-se disponíveis na biblioteca virtual da FE-UNICAMP.

Em 2006, a SME, dando continuidade às políticas públicas voltadas para a formação continuada da EJA, institui o GF (Grupo de Formação) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o tema: “Novos Horizontes em EJA”. Este tinha entre seus objetivos problematizar assuntos relacionados à Inter-

disciplinaridade e Avaliação, o quê e como trabalhar em sala de aula, metodologias e usos de materiais didáticos.

A partir deste trabalho, é produzido o documento “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos”, o qual traz uma caracterização de seu público e de seus processos de aprendizagem, apresenta uma concepção de currículo e de trabalho interdisciplinar (focando as salas ambiente e trabalho por projetos), aborda as especificidades da avaliação na modalidade e termina apresentando uma proposta de reorganização da estrutura de funcionamento dos cursos de EJA.

No ano de 2008, tendo em vista a elaboração de uma Proposta Curricular para a EJA para a RMEC, a SME reafirma a importância das escolas construírem seus projetos pedagógicos a partir do fortalecimento do trabalho coletivo e no aprofundamento dos estudos sobre concepção de currículo e interdisciplinaridade.

É importante destacar que nos processos de discussão sobre interdisciplinaridade sempre se buscou um diálogo cuidadoso considerando as concepções e as experiências pedagógicas de integração curricular que vinham ocorrendo nas escolas. Neste contexto há uma rica socialização de projetos de trabalho ligados a problemas sociais, e outros desenvolvidos a partir de temas geradores, após levantamento de dados da realidade local e da identificação de problemas mais significativos para os diversos grupos de alunos.

A organização curricular flexibilizada: novas rotinas escolares

Como conhecer os alunos, estabelecer vínculos, iniciar e concluir atividades signi-

ficativas, em uma estrutura de curso de EJA com rotinas de tempos fragmentados entre diversos componentes curriculares? A cada cinquenta minutos, um diferente componente curricular poderia se apresentar ao aluno.

O rompimento com a fragmentação dos tempos pedagógicos em aulas estanques de cinquenta minutos, como apontado no texto, já havia sido implantado pela estrutura modular do CEMEFEJA Pierre Bonhomme. Em 2009, a SME implementa em todas as escolas de EJA a Organização Curricular Flexibilizada, superando, desta forma, as rotinas fragmentadas também nestas escolas.

Essa organização caracteriza-se pelo agrupamento das aulas dos componentes curriculares em módulos que concentram quatro componentes ao longo de um período de 50 dias letivos, sendo que as aulas de Português e Educação Física (este último componente ministrado em contra turno) perpassam todo o semestre (somando 100 dias letivos). Mantém-se, do modelo anterior, as aulas num total de 05 h/a por dia, totalizando 25 h/a semanais e no horário das 19h às 23h.

Cabe destacar que a implementação de um formato único de organização curricular, no que concerne aos arranjos dos módulos e componentes curriculares para todas as escolas de EJA/Anos Finais da rede municipal de ensino, deu-se pela necessidade de conciliar a busca de novas possibilidades pedagógicas e o respeito às jornadas de trabalho dos professores, jornadas estas reguladas por leis maiores do serviço público municipal de Campinas.

Na nova organização, é também introduzida a flexibilização das trajetórias dos alunos, tendo em vista que a avaliação dos mesmos se dá no âmbito de cada módulo.

A matrícula é feita por Termo (Termos I, II, III e IV, cada qual com a duração de 100 dias letivos), a progressão se dá parcialmente, em cada componente curricular. Assim, o aluno pode antecipar um componente do Termo subsequente ao de sua matrícula, desde que aprovado no respectivo componente do termo que está cursando e que haja compatibilidade de horários dos componentes que ele precisa cursar.

Por fim, também registramos que esta experiência de novo formato de composição das rotinas diárias para realização dos trabalhos escolares na EJA/Anos Finais ocorre sob olhar dos educadores e alunos, cujas avaliações serão sempre consideradas para possíveis ajustes.

Definição de objetivos e saberes a serem promovidos nas escolas de EJA/Anos Finais

Concomitantemente às mudanças iniciadas em 2009, no tocante ao modo de organizar os tempos de trabalho dos componentes curriculares, os professores reunidos no GF de EJA sistematizam um documento preliminar com a definição de um quadro de saberes em que se estabelece o que os educandos devem adquirir ao longo de seu processo formativo, buscando-se a identificação de objetivos e conhecimentos que podem constituir um território comum a todos os componentes na formação do aluno de EJA.

Em fevereiro de 2010, a SME organiza um encontro com os professores de EJA e apresenta o documento que contém os objetivos gerais da EJA e os objetivos por componente curricular a serem discutidos pelos profissionais em reuniões de TDC. Na oportunidade, a SME convida todos os professores a participarem do GFEJA, destacando a importân-

cia de se ter pelo menos um professor participante de cada Unidade Educacional.

Neste mesmo ano, o Grupo de Formação (GF) contou com a participação de cerca de 20 professores de diferentes componentes, representando suas escolas. Em sua maioria, professores que também exerciam a função de professor Coordenador da EJA.

O Grupo dá prosseguimento às discussões sobre os objetivos gerais da EJA e os objetivos

gerais de cada componente curricular estabelecidos pela Diretriz Curricular. Decide-se que os objetivos específicos em cada componente e em cada termo seriam definidos pelos professores nas Unidades Educacionais. Entende-se que a revisão da estrutura curricular é um dos grandes desafios para que a EJA se torne, de fato, mais adequada às necessidades de seu público. Incluem-se neste debate as escolhas dos conteúdos, metodologias, objetivos da modalidade, critérios de avaliação e formato de organização da estrutura curricular dos cursos.

PARTE II

EDUCAÇÃO E TRABALHO

“A tendência democrática da escola não pode consistir apenas que o operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante”

Antônio Gramsci



O TRABALHO COMO EIXO ARTICULADOR DO CURRÍCULO

Nos últimos anos vêm sendo constantemente retomados e aprofundados os estudos sobre concepção de currículo e conceito de interdisciplinaridade, destacando os saberes necessários à prática docente que possam favorecer uma aprendizagem significativa.

Sob o impacto das políticas nacionais de EJA desencadeadas pelo governo federal com a instituição de programas como PROEJA-FIC², a temática da educação geral articulada à formação profissional passa a ocupar espaço maior nas preocupações tanto de docentes quanto de gestores. Inicia-se, nessa rede, o delineamento de novos formatos curriculares. Para tanto, a SME busca parceria com o Centro de Formação Profissional Antonio da Costa Santos (CEPROCAMP)³. Entre os anos de 2009 e 2012, institui-se o programa “EJA Profissões”. As avaliações iniciais de professores e de alunos têm sido positivas, embora o programa ainda exija o aperfeiçoamento de políticas públicas para que cumpra seus objetivos para todas as escolas de EJA.

2 PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2006). PROEJA FIC – Programa de Formação Inicial e Continuada Ensino Fundamental (2007). A SME formalizou parceria com o governo federal para implementar o Proeja FIC, mas o Instituto Federal de São Paulo não teve condições estruturais de atender o município de Campinas.

3 Órgão criado em parceria com os Ministérios da Educação e do Trabalho e administrado pela SME/FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária).

Programa “EJA Profissões”

O programa EJA Profissões visa a incluir, nos cursos de EJA, novos componentes curriculares mais diretamente relacionados aos conteúdos da qualificação profissional. Não se trata de uma formação em “curso técnico”, que, regulado por lei, exige formato e duração específicos. O que se estabeleceu foi a inclusão de conteúdos de determinada “qualificação para o trabalho”, ampliando o currículo vivenciado⁴.

Muitas propostas foram sendo pensadas ao se formatar este programa. Um projeto piloto iniciado em 2010 em três escolas é ampliado para 13 no ano de 2011. Em 2012, o projeto é estendido para todas as escolas com EJA/Anos Finais. Para acompanhar e avaliar a implementação desse projeto, foi constituída uma Comissão formada por gestores da SME, dos NAEDs, do CEPROCAMP-FUMEC, e profissionais da Secretaria de Trabalho e Renda. O trabalho dessa Comissão consistia em ouvir as contribuições dos professores do GF de EJA e analisar as condições de funcionamento das escolas, a fim de definir o formato final do programa. Inicialmente, no projeto piloto, eram oferecidas aulas de Informática e oito

4 Ao concluir o curso de EJA/Anos Finais, o aluno obtém o certificado do ensino fundamental e ao final do 2º e 4º Termos (2º e 4º semestres do curso) recebe também uma certificação específica para o trabalho, em Informática e Gestão do Trabalho, respectivamente.

possibilidades de cursos de qualificação, dentre os quais, apenas um era escolhido pela escola. Decorridos seis meses do projeto, a Comissão decidiu pela manutenção do oferecimento de aulas de Informática e pela introdução de Gestão do Trabalho em substituição aos cursos.

Para o componente de Informática, definiu-se como grande objetivo a iniciação ao uso de recursos básicos que apoiassem os alunos no prosseguimento de seus estudos, destacando-se o uso do computador na pesquisa, no registro de seus conhecimentos e na inserção no mundo digital. Com o componente de Gestão do Trabalho, explicitou-se a importância de contribuir para a maior compreensão do universo do trabalho, no qual o aluno já está imerso. Dessa forma, esse componente possibilita o conhecimento sobre as estruturas e rotinas administrativas, que disciplinam o emprego, os contratos de trabalho e os direitos e deveres do trabalhador, abordando ainda outros aspectos relacionados ao funcionamento do mercado de trabalho na atualidade.

A chegada dos professores do CEPROCAMP para ministrarem estes dois componentes curriculares, instituiu a experiência da “dupla docência”, que consiste na experiência de dois profissionais conduzirem, juntos, a aula em determinado dia da semana, integrando seus diversos conhecimentos ao ensinar. Nesta proposta de trabalho, foi se mostrando fundamental que os professores se encontrassem para planejar as aulas, decidindo pelas metodologias mais adequadas para ensinarem os conteúdos previstos. O Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares para a EJA devem ser as referências para o Plano das aulas em dupla docência. No início do ano, todos os professores redefinem seus Planos de Ensino, estando na escola já neste período, o professor da qualificação profissional deve envolver-se para re-

dirigir seu Plano articulado aos componentes com os quais trabalhará mais de perto. Todo professor que chegar à escola, após o planejamento geral, deverá se informar sobre o trabalho em andamento, integrando-se a ele.

Algumas condições estruturais foram viabilizadas, todavia mostraram-se insuficientes. Para a implementação efetiva do programa, mudanças são necessárias, tanto nas jornadas dos professores da rede municipal de ensino, ampliando os tempos pedagógicos para planejamentos, formação continuada e reuniões dos coletivos, quanto nas condições de trabalho dos professores contratados pelo CEPROCAMP.

A implementação desse programa vem ocorrendo com dificuldades por ainda não estarem garantidos todos os recursos materiais e humanos necessários. Mas introduz novas questões potenciais para o aprimoramento de práticas curriculares para a EJA. Surgem novos conteúdos e novas parcerias para o ensino: Como compartilhar o espaço da aula? Deve-se privilegiar o conteúdo que um professor traz em detrimento do que o outro apresenta?

Posto que a matriz curricular define os componentes que devem compor a carga horária do curso de EJA, a atuação dos docentes que ministram a qualificação profissional deve se somar ao Plano dos profissionais com o qual façam dupla docência. É no coletivo e na perspectiva do currículo integrado que os impasses surgidos serão superados em benefício da aprendizagem significativa para alunos. O desafio do trabalho coletivo é responsabilidade de todos os profissionais da educação. Os gestores que atuam no interior da escola (Orientador Pedagógico, diretor e vice-diretor) e os Professores Coordenadores de EJA devem tomar para si a articulação e coordenação dos encontros dos profissionais e dos encaminhamentos que apoiam os pro-

cessos de ensino na escola. Aos gestores das políticas públicas que atuam nos órgãos centrais da SME e CEPROCAMP/FUMEC cabe garantir as condições de funcionamento de infraestrutura, jornadas e número de profissionais necessários para que os coletivos possam ser fortalecidos.

Hoje um espaço importante para fortalecer o trabalho coletivo na escola é o TDC (Trabalho Docente Coletivo). É nele que os professores devem discutir propostas de atividades com as turmas, socializar experiências, buscar integração entre os diversos componentes curriculares, sugerir estudos do meio, detalhar roteiros de pesquisas. Sabemos que o tempo de TDC é curto para dar vazão a todos os projetos. Os professores que ministram aulas na EJA devem ter um TDC específico. Além do TDC, muitas escolas vêm utilizando outra possibilidade para reunir os profissionais, como grupos de trabalhos e estudos.

Cabe destacar a importância que vem ganhando o trabalho do Professor Coordenador de EJA. Este profissional tem contribuído com seus pares ao promover a integração, articulando projetos que envolvam a todos, encaminhando ações combinadas nos coletivos, colaborando no chamamento dos alunos não frequentes para que retornem às aulas, fazendo a interlocução entre a escola e o Grupo de Formação de EJA ou outras instâncias da SME. Para atuar em todas estas frentes de trabalho, algumas condições são imprescindíveis. Entre elas, está a necessidade de que este profissional seja escolhido entre seus pares e que, durante o período em que exerce o papel de coordenador, o tempo previsto para tal função seja incorporado a sua jornada. Temos observado que o trabalho do Professor Coordenador de EJA é potencializado quando este atua articulado à equipe gestora da escola e ao GF semanal em que se reúnem professores de toda a rede municipal de ensino.

Ainda tratando do fortalecimento dos espaços coletivos, o GF de EJA vem se constituindo, ao longo dos últimos anos, como instância de vital importância para o andamento das políticas educacionais municipais. Por ele passam discussões sobre a implementação de políticas para a modalidade, tais como os estudos sobre currículo, os projetos especiais e modos de atendimento da demanda. Também é espaço de resistência nos momentos em que o poder público não cumpre com suas responsabilidades na realização da EJA como direito. A participação, no GF, de gestores que atuam no núcleo de EJA da SME, tem sido essencial para que se aproxime a escola dos órgãos de tomada de decisões. Esta aproximação agiliza a circulação de informações, facilitando a correção de rumos.

Partir do trabalho como experiência-chave para construirmos um Currículo Integrado

Enquanto vamos buscando novas estruturas organizativas para o trabalho pedagógico, vamos também explicitando referenciais teóricos e práticos que nos ajudem a realizar um currículo que temos enunciado como mais adequado ao curso de EJA. Parte destas referências a que nos remetemos dizem respeito às noções de TRABALHO e de CURRÍCULO INTEGRADO⁵. Essas noções ou conceitos podem sustentar propostas pedagógicas que temos tateado nos últimos anos ao falarmos da necessária articulação da vida na escola com a vida fora dela, especialmente, a vida dos jovens e adultos trabalhadores. Tais conceitos são centrais, devendo ser estudados e vividos nas práticas escolares onde ainda não se fazem presentes.

⁵ Na busca por referências teóricas e práticas para pensarmos a integração curricular, encontramos duas experiências que merecem atenção. Uma delas trata dos Ginásios Vocacionais que funcionaram entre 1961 e 1968 na rede pública de ensino paulista. A outra se refere aos Institutos Federais que oferecem formação profissional e tecnológica em nível médio.

O Currículo Integrado recupera e propõe ações educativas que traduzem a globalidade e a interdisciplinaridade que são inerentes ao conhecimento. Organizar o ensino na perspectiva do currículo integrado é, portanto, a busca da unidade de abordagem e de ação pedagógica entre os diversos componentes curriculares para se problematizar e explicar o mundo físico, social, cultural. Nessa perspectiva, é fundamental a integração entre os saberes dos alunos com os saberes escolares, superando-se assim a dicotomia historicamente propalada entre saber popular e saber científico, entre saber prático e específico (do fazer, do trabalho) e saber teórico e geral (elaborado em linguagens da matemática, da escrita, das ciências diversas).

Como definir as questões a serem estudadas? Na prática social concreta em que os alunos vivem: na escola, nos espaços onde trabalham, na comunidade, na família, nos quais se fazem homens e mulheres, sujeitos trabalhadores e cidadãos.

Localizar estes contextos e estudar profundamente o modo como se organizam é condição essencial para a compreensão da realidade para além das aparências, para se desopacizar a realidade, ou seja, para o desmonte das estratégias sociais e culturais que mantêm homens e mulheres reféns de ideologias e projetos mantenedores de uma sociedade desigual e autoritária, que não lhes interessam.

O conceito de Trabalho

Alguns poderão perguntar: Por que o trabalho como categoria fundamental? Não tem sido ele fonte de sofrimento, fadiga, exploração, para a grande maioria dos homens ao longo da história?

Aqui cabe uma diferenciação. O trabalho na sua essência e generalidade, tomado

em seu sentido ontológico, ou ontocriativo, ou seja, o trabalho como ação constituinte do tornar-se humano. Este não deve ser confundido com o trabalho em suas formas históricas específicas da escravidão e do assalariamento. Enquanto realizado sob condições físicas e mentais penosas e submetido à exploração, ou seja, em que seus frutos são expropriados para riquezas acumuladas por poucos, o trabalho tem seu sentido negativo levado ao extremo. Mas o trabalho tomado como princípio educativo traz outras perspectivas, como nos diz Marx:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Ainda, segundo Frigotto, diremos sobre o trabalho:

(...) o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2009, <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>. Consulta em 8/10/2012.).

O trabalho, nesta perspectiva, é visto como um direito e um dever, enquanto produtor das condições de sobrevivência:

Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2009, <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>. Consulta em 8/10/2012.)

Ocorre que, no modo de produção capitalista, o trabalho daqueles desprovidos dos meios de produção é reduzido à sua dimensão de força de trabalho, submetida às regras da compra e da venda dos “mercados”, sejam eles formais ou informais. Daí decorrem muitos desdobramentos, ou seja, muitos modos de se vivenciar o trabalho em nossa sociedade, e, por consequência, muitos modos de se organizar a vida social e cultural.

Conceituar trabalho, destacando os diferentes sentidos atribuídos a ele, talvez seja a primeira grande tarefa a realizar junto aos alunos da EJA. Refletir sobre o trabalho em seu sentido ontológico e o trabalho sob a égide da exploração capitalista, escravista ou servil, à luz de suas experiências de trabalhadores, é um passo largo para a compreensão da realidade em que estamos todos imersos.

Com o intuito de qualificar a formação dos professores para um adequado tratamento teórico da temática do mundo do trabalho, foi realizado um curso de extensão em parceria entre a SME e o CESIT/IE UNICAMP (Centro de Estudos Sindicais e do Trabalho do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas). Com a duração de 180 horas, o curso tratou de temas como:

Introdução à Macroeconomia; Desenvolvimento Econômico; Relação Trabalho e Escola; Economia Brasileira; Salário, Direitos Trabalhistas e Condições de Trabalho; Teoria do Capital humano; Filosofia e Hegemonia do Sistema S; Politecnia; Trabalho, Ciência e Cultura; Políticas Públicas e Trabalho, entre outros. Em 2011 ocorreu o Módulo I, atendendo 168 professores. Este curso deve ter continuidade até que todos os profissionais de EJA tenham a oportunidade de aprofundar os estudos em relação ao mundo do trabalho.

O trabalho como princípio educativo

Tomado o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, constituinte do fazer-se humano, alguns autores têm feito o esforço de definir a relação entre trabalho e educação ou entre trabalho e ensino, trabalho e escola. Não aprofundaremos, neste documento, tais análises em toda a riqueza e diversidade de tratamentos existentes. Um estudo aprofundado pode e deve ser uma tarefa dos educadores ao olharem suas práticas e pensarem as propostas concretas de organização do ensino na escola. Porém, faz-se importante indicarmos como fundante dessa Diretriz a noção de “trabalho como princípio educativo”, nascida das reflexões de Karl Marx (séc. XIX) e desenvolvida por Antonio Gramsci (séc. XX). Citando Maria Ciavatta:

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (...) A introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde, supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária

e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação” (CIAVATTA, M. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu>. Consulta em 8/10/2012).

Por educação politécnica, entende-se aquela educação que promova a formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho. Uma educação desse tipo não se resume a “preparar para o trabalho”, mas sim para a compreensão do mundo em suas contradições e para que os alunos trabalhadores ousem pensar e se organizar para conquistar projetos políticos que incluam suas necessidades, interesses e direitos.

Por escola unitária, também citada pela professora Ciavatta, devemos entender a escola com igual projeto de formação, independente da classe social dos alunos que a frequentam. Assumindo essa perspectiva, a Diretriz que ora apresentamos rejeita a histórica propositura do dualismo educacional que predominou em nosso país. Tal dualismo é o projeto de se manter duas redes paralelas: uma voltada a preparar os filhos dos trabalhadores para atividades manuais e profissionalizantes, destituídas do conhecimento científico, tecnológico e artístico e, outra, voltada a formar as elites, contemplando a formação ampla por incluir todo esse conhecimento. Partimos do pressuposto de que todo jovem e adulto que frequenta a EJA em nossa cidade tem o direito de receber uma formação ampla, incluindo-se nela o acesso aos campos da ciência, técnica e arte. Esvaziado desta abordagem mais ampla, o ensino se resume ao treinamento para executar tarefas desprovidas de sentido e compreensão.

O conceito de trabalho como princípio educativo não deve ser compreendido com uma técnica didática ou metodológica. Considerado em sua dimensão mais ampla, ainda segundo a autora, a realização da formação integrada e humanizadora depende de alguns pressupostos que passamos a elencar, pois entendemos que se constituem como referências mais amplas importantes para a configuração do currículo da EJA: a) a formação integrada pressupõe um projeto de sociedade, um enfrentamento dos problemas da sociedade brasileira, a superação da desigualdade social e da formação concebida como simples preparação para o mercado de trabalho; b) garantir, no âmbito legal, a articulação entre formação geral e educação profissional, como forma de fomentar políticas públicas de formação integral de longo prazo e combater os mecanismos que reforçam a tradição dualista; c) promoção da adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e específica através de um processo de discussão e elaboração coletivo das estratégias acadêmico-científicas de integração; d) diálogo com as necessidades, condições de vida e expectativas dos alunos e de seus familiares em relação à formação oferecida, rompendo o isolamento institucional; e) a realização de experiências democráticas e participativas, por uma ação coletiva que supõe abertura à inovação; f) afirmação da escola como lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos, perspectiva essa que contribui para o fortalecimento da identidade institucional, fator de coesão e aglutinação de esforços, e para a construção orgânica e criativa de projetos autônomos de educação; g) garantia de investimentos na educação, como pressuposto para uma oferta pública, gratuita e de qualidade para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (CIAVATTA, 2005).

Podemos desdobrar do conceito de trabalho como princípio educativo, sem perdermos sua complexidade, uma série de recomendações para a organização do trabalho pedagógico na escola. Julgamos possível dar um passo largo nesta direção ao analisarmos uma ideia que, no campo da formação dos trabalhadores, vem sendo desenvolvida. Trata-se da ideia do Currículo Integrado.

Currículo Integrado

Poderíamos tentar definir o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve (DAVINI, p. 284. http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/curriculo_davini.pdf. Consultada em 20/9/2012).

Como se indica na definição, parte-se do princípio de que a ciência tem finalidades produtivas, então, ao se estudar os conceitos científicos na escola, deve-se sempre buscar compreendê-los na relação com a produção material da vida, que se dá pelo modo como aquela sociedade organiza o trabalho, as profissões, os modos de produção. No mundo do trabalho, nada se dá por acaso e estudar o modo de produção, com suas técnicas e instrumentos, com seu modo de organizar os espaços e tempos do trabalho, com as relações de sujeição ou participação dos trabalhadores nas decisões sobre o trabalho, possibilita que se conheça a sociedade em sua totalidade.

No plano pedagógico, a metodologia apropriada é a do constante estabelecimento de relações entre conceitos científicos e

o fazer no cotidiano, na complexa relação que se estabelece entre teoria e prática, entre pensar e agir, entre um saber que é provisório e que vai sendo superado no tempo, pelas inovações promovidas pelas pesquisas e pelas lutas entre trabalho e capital, lutas estas frutos das contradições entre os interesses diversos que perpassam o mundo do trabalho e a vida social.

Há, na escola, professores formados em áreas diversas, o que pode ser promissor do ponto de vista da possibilidade de termos abordagens especializadas e aprofundadas para se conhecer os fenômenos físicos e sociais envolvidos na reprodução da vida. Mas também pode ser um determinante da fragmentação do olhar para estes fenômenos, o que pode levar os alunos a uma compreensão menos sistêmica e limitada para se captar a complexidade da vida social. Então, a perspectiva de integração entre os campos do conhecimento, ou dos componentes curriculares escolares, é uma necessidade da qual não podemos fugir.

Como integrar os conhecimentos dos diversos campos ou componentes curriculares? Como articular os saberes que os alunos trazem do mundo do trabalho e os saberes que a escola deve proporcionar, comprometendo-se com o acesso aos fundamentos da ciência, técnica e arte, sempre visando à ampliação dos saberes para maior autonomia dos alunos?

Nenhuma definição exaustiva de “passos a se seguir” para integrar os componentes curriculares no trabalho cotidiano na escola seria suficiente ou eficiente. Para a integração real no trabalho concreto, é necessário que os professores partam de projetos comuns, desenhados a partir de objetivos comuns e de pesquisas que mobilizem os alunos a responderem questões fortes e significativas para o desvelar da realidade.

Um modo de integrar pelos objetivos é renegar a memorização como grande estratégia de aprendizagem a ser aprendida pelos alunos e unificar todos os componentes curriculares, nas estratégias e atividades que desenvolvam as capacidades de comparar, distinguir, classificar, buscar relações de causas e consequências, identificar princípios ou regularidades, que são capacidades essenciais na formação dos sujeitos críticos e autônomos no pensar.

A integração pelos conteúdos de ensino pode se dar pela execução de projetos de pesquisa envolvendo diversos professores, cada qual trazendo seus aportes teóricos para que os alunos ganhem maior agilidade na análise dos processos físicos e sociais que são complexos, dinâmicos e não podem ser realmente compreendidos com explicações parciais. Mas, como construir projetos de pesquisa com os alunos, envolvendo os diversos componentes curriculares?

Primeiro, deve-se olhar para os alunos, que são os mesmos, independentemente do professor com componente que se lhe apresenta. Um bom projeto de pesquisa começa com o levantamento sobre quem são os alunos reais que frequentam a escola, com suas vidas, incluindo-se suas experiências no trabalho, seus saberes, curiosidades, necessidades de aprender, compreender aquilo que lhes inquieta? Quais são os problemas que estes alunos enfrentam, diretamente no trabalho ou não, que a escola pode ajudar a compreender e a pensar modos de superação?

A partir daí, os conhecimentos escolares podem ir se apresentando, em atividades variadas, em lógicas diversas de aulas, em estudos do meio, em leituras de textos variados, no uso de variadas linguagens. Ora trabalha cada professor com uma turma em

determinada atividade, ora se juntam turmas e professores em uma atividade comum. Ora quem conduz a aula é um visitante, ora são os alunos que conduzem a aula, expondo seus estudos e produções. A depender sempre da lógica que melhor se adapte ao principal objetivo: que o tratamento investigativo da realidade faça crescer a capacidade de explicá-la, principalmente, em relação aos problemas que mais lhes afligem.

Os professores continuam tendo a responsabilidade de orientar o processo de pesquisa, de busca e da ampliação do conhecimento, já que devem ser os mais experientes no contato com os saberes sistematizados pela ciência. Do encontro do saber que os alunos trazem para a escola com os saberes que os professores organizam para ensinar, deve nascer o novo, que é uma elaboração de sujeitos reais, envolvidos, juntos, na pesquisa. No processo, aprendem e ensinam, tanto alunos como professores.

Assim, nessa Diretriz, a indicação metodológica visando a integrar educação e trabalho, escola e vida fora dela, é que se busque sempre fazer o movimento de: partir da realidade, passando pela reflexão, chegar à análise de teorias que ajudam a compreender a realidade, identificar as práticas ou ações capazes de superar os problemas identificados na realidade, para, por fim, se visualizarem e realizarem novas práticas. Das novas práticas, ou novos saberes atingidos, surgirão novos problemas de forma que a reflexão e pesquisa sejam retomadas sempre. Num processo sem fim, mas que, na escola, deve ser delimitado em relação aos tempos que são definidos para os semestres letivos e para o curso de EJA, que, na rede municipal de Campinas, são quatro semestres, perfazendo 400 dias letivos.

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver uma visão atualizada e crítica do mundo do trabalho a partir das experiências dos educandos;
- Relacionar os conteúdos formais estudados e as diversas possibilidades de utilizá-los nas situações da vida cotidiana, objetivando a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e dos grupos sociais;
- Entender o sistema de organização social e de produção material historicamente construído pela humanidade, objetivando a participação cidadã e atuação crítica dos indivíduos na transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa e igualitária;
- Desenvolver posturas para aprendizagens: curiosidade, interesse, mobilização para a busca e organização de informações, autonomia e responsabilidade na realização de suas tarefas;
- Formar um aluno leitor e produtor das variadas linguagens;
- Compreender as diferentes tecnologias da sociedade letrada e saber fazer uso delas;
- Analisar criticamente as informações dos mais variados meios midiáticos: rádio, televisão, imprensa escrita, internet como espaço de informação/contra-informação e disputa de ideias;
- Formar um aluno construtor e produtor de conhecimento, que saiba relacionar os diversos objetos de estudo aos seus saberes prévios;
- Desenvolver posturas de respeito para com o meio ambiente e de busca de alternativas para um desenvolvimento sustentável;
- Desenvolver valores que contribuam para a formação ética dos educandos tais como tolerância, justiça, honestidade, solidariedade, alteridade, responsabilidade e respeito.



PARTE III

OBJETIVOS DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.”*

João Guimarães Rosa



LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

Antes de estabelecermos os objetivos, convém destacarmos algumas perspectivas que sustentam sua construção e que se pretende norteiem uma proposta didática viável e coerente em termos de Língua Portuguesa para esta modalidade de ensino.

Uma primeira perspectiva a ser considerada diz respeito ao entendimento do que seja linguagem, língua e o papel do texto e dos gêneros discursivos na organização do trabalho pedagógico. Embora os termos língua e linguagem sejam, às vezes, usados de forma intercambiável, a rigor, há uma diferenciação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, “linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (PCN Língua Portuguesa, pág. 20). De acordo com os mesmos Parâmetros, por língua deve-se entender “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (PCN Língua Portuguesa, pág. 20) e, neste sentido, aplicado a línguas específicas, no nosso caso, língua portuguesa. Ressalte-se

a concepção interacionista implícita nestas afirmações, encarando-se a língua como manifestação cultural viva, relacional, heterogênea, complexa, rica de nuances, em constante transformação, realizando-se nas mais diversas práticas sociais. Esta é também, sucintamente, a concepção que se pretende norteadora do trabalho do professor de EJA deste componente curricular.

Quanto ao papel do texto e dos gêneros, propõe-se que estes sejam o eixo organizador das práticas de oralidade, leitura e escrita em sala de aula. Por texto entenda-se “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão” (PCN Língua Portuguesa, pág. 21) e deve ser tomado como a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa.

Com respeito aos gêneros releva notar que “a noção de gênero refere-se a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (PCN Língua Portuguesa, p. 22).

Neste sentido, é importante observar, em primeiro lugar, o papel fundamental da escrita e da oralidade nas práticas de Língua

Portuguesa em sala de aula, devendo ser propostas ao aluno situações em que, além das instâncias privadas, o uso público da linguagem seja exercitado, tais como realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais e outras. Como dizem os PCNs:

[...] a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la". Sendo assim, tal tarefa torna-se ainda mais importante, visto que "nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (PCN Língua Portuguesa, p. 25)

Neste contexto, é necessário enfatizar-se também a necessidade de uma postura que, além de qualificar a escuta e a oralidade, qualifique também a variedade linguística presente nos usuários da língua portuguesa no Brasil, como de resto acontece com outras línguas. Desta forma, longe de estigmatizá-las, as variantes geográficas, sociais ou estilísticas devem ser devidamente respeitadas e valorizadas, cabendo ao professor proporcionar condições para expandir a competência discursiva dos alunos.

Assumir textos e gêneros, nesta perspectiva, significa também que caberá ao professor de Língua Portuguesa promover o convívio do aluno com textos orais e escritos de gêneros variados e em diferentes suportes, considerando a necessidade de formar um aluno leitor e escritor cada vez mais competente linguisticamente. Assim, reportagens, notí-

cias, instruções, charges, bilhetes, cartas, cartoons, entrevistas, relatórios, poemas, letras de músicas, filmes, pinturas, anúncios publicitários, gráficos, fábulas, contos, cordel, crônicas e muitos outros, poderão compor uma imensa e intensa rede de relações a serviço do aprendizado do aluno.

Duas coisas guiarão o trabalho do professor: a diversidade e a complexidade. Diversidade em relação ao universo de textos a serem apresentados ao aluno em decorrência da prática proposta e complexidade considerando a etapa e o nível de maturidade dos educandos. Considere-se também que o universo de textos à disposição do professor é quase ilimitado e isto demandará o estabelecimento de critérios de seleção que atendam à especificidade do alunado de EJA dando-lhe uma fisionomia própria.

Desta forma, propõe-se que estes textos contemplem, entre outras possibilidades, o universo da tecnologia, do emprego, da globalização, da sustentabilidade e temas transversais que permeiem a vivência de nossos alunos, imersos que estão em uma região metropolitana e vivendo todos os dramas, conflitos e seduções presentes neste ambiente cultural. Trabalhando com estes temas, o professor terá sempre o cuidado de conduzir o aluno a expandir sua capacidade de, como ouvinte, leitor e produtor de textos, compreender e combater mistificações e injustos preconceitos ainda presentes na sociedade.

Sempre que possível, deverão relacionar-se ao universo do trabalho, princípio educativo este estabelecido no parágrafo segundo do artigo primeiro da LDB que dispõe: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social", princípio também explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Isto não significa dizer que textos, que não contemplem diretamente temas ligados ao universo do trabalho, não possam ser utilizados pelo professor: isto seria restringir as opções à disposição do docente e, por outro lado, significaria, no limite, privar o aluno de contato com textos significativos e que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Embora abordando outras temáticas, eles podem ampliar a experiência de vida e a competência leitora e discursiva dos alunos de EJA, desde que devidamente contextualizados.

É importante frisar que alguns dos recursos explicitados acima e dos quais poderá valer-se o professor, usam “linguagens” diferentes, possuindo uma estrutura discursiva característica, como é o caso de um filme, por exemplo. Poderá o professor, nestes casos, ajudar o aluno a aprimorar sua sensibilidade estética e a ampliar sua capacidade de interagir criticamente com estas diferentes “linguagens”, muitas vezes, articuladas entre si e tão presentes em nossa sociedade.

Outra perspectiva fundamental a ser estabelecida, diz respeito à reflexão sobre a língua e o papel que ela deve desempenhar no âmbito das práticas de ensino deste componente. Ora, tomando-se o texto como unidade básica e os gêneros discursivos mencionados anteriormente como eixo organizador das práticas de escuta, oralidade, leitura e escrita, as análises e reflexões sobre a língua deverão ser entendidas como instrumentos de aprimoramento destas práticas. Ou como dizem os PCNs:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursi-

vas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN Língua Portuguesa, pág. 27)

Assim, as análises linguísticas estarão a serviço dos textos produzidos em situações de fala ou escrita, procurando levar o aluno a ampliar sua competência como usuário da língua portuguesa. Desnecessário dizer que isto implicará em romper com um esquema linear de apresentação de conteúdos gramaticais prescritivos ou descritivos, e suscitará enormes desafios para cada educador. Neste sentido, o professor de EJA poderá consultar os quadros elaborados para o componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais, constantes nas Diretrizes Curriculares para este segmento no município, os quais trazem excelentes indicações sobre a prática de análise linguística articulada a gêneros diversos. O importante é que prevaleça no trabalho com a língua, em termos didáticos, o eixo uso-reflexão-uso caracterizando, metodologicamente, o movimento ação-reflexão-ação, no desenvolvimento articulado das habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever.

Lembremo-nos de que a proposta central destas Diretrizes apontam para o conceito de currículo integrado, ou seja, a concepção de que os diversos componentes curriculares que hoje integram o itinerário formativo do aluno não são estanques, autossuficientes, mas integram um todo maior. Para o professor de Língua Portuguesa isto significará, entre outras coisas, proporcionar ao aluno oportunidades de prática da oralidade, da leitura e escrita sintonizadas com as propostas dos demais componentes, seja em uma ati-

vidade oral, seja no estudo de um texto, seja em um projeto a ser desenvolvido, conforme sugerido na introdução.

Esta integração precisará ser buscada, também, com os componentes de qualificação profissional presentes na rede municipal dentro do projeto EJA-Profissões. Isto poderá dar-se na seleção de temas comuns ou no desenvolvimento de atividades interligadas, entre outras possibilidades. De toda forma, por se tratar de um caminho novo, demandará reflexão conjunta e, por certo, aprendizado comum.

Uma última observação: ao trabalhar com o aluno dentro destas perspectivas,

levando-o a escutar, ler e usufruir textos de outros autores e a construir, modificar e reconstruir seus próprios textos, orais ou escritos, o professor de Língua Portuguesa estará levando o aluno a descobrir que sua vida e o mundo podem também ser transformados pela superação das desigualdades e pela busca de maior equidade, através do exercício da interação com seus semelhantes, valendo-se do domínio cada vez mais completo de sua competência discursiva. Este poderá ser o fio de Ariadne a conduzir as práticas escolares e a tornar cada vez mais belo e significativo o trabalho de professores e alunos com a Língua Portuguesa nesta modalidade de ensino.

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Ler, compreender e interpretar textos de diferentes gêneros a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados com ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios, a fim de ampliar sua visão de mundo e as possibilidades de sua transformação;
- Valorizar a leitura e utilizar procedimentos tais como identificar a ideia principal de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características dos diferentes gêneros;
- Posicionar-se criticamente diante de textos verbais e não verbais, apreciando-os como parte do patrimônio cultural da humanidade e sendo capaz de emitir juízos do ponto de vista de sua intencionalidade, da ética e da estética, compreendendo a construção da ironia, do humor, do lirismo, entre outros, a partir dos elementos que os constituem;
- Escrever textos coerentes e coesos, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, aumentando sua competência para atuar por meio da escrita de forma crítica e criativa no universo do trabalho e das relações interpessoais;
- Produzir textos de diferentes gêneros com criticidade e criatividade, empregando procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejamento, rascunhos, revisão do seu próprio texto e de outros colegas, consolidação de versão final e apreciação coletiva quando conveniente;

- Participar oralmente de diferentes situações comunicativas, escutando outros interlocutores, expressando seus sentimentos, manifestando e acolhendo opiniões, selecionando informações ou argumentos em função dos objetivos da discussão e adequando a linguagem à situação, pública ou privada, qualificando-se para atuar de forma autônoma e responsável no mundo do trabalho e na sociedade;
- Utilizar os conhecimentos decorrentes da prática de reflexão sobre a língua como instrumento de apoio para entender os mecanismos de funcionamento da linguagem nas formas oral e escrita em suas diversas variantes, desenvolvendo a competência para adequá-la às situações em que é produzida;
- Reconhecer a variação linguística como decorrente de processos sociais, históricos e geográficos, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem, compreendendo-a e valorizando-a como integrante da possibilidade de construção de sentido e expressividade nas práticas discursivas em que ocorre.



Introdução

Os objetivos de arte fundamentam-se em três contextos: (1) arte na contemporaneidade, (2) as concepções de ensino e aprendizagem e o trabalho como eixo que orientam essas diretrizes e (3) a concepção contemporânea de arte/educação.

Arte na contemporaneidade

Na pós-modernidade, a ideia de arte amplia-se e desconstrói-se a partir das frequentes rupturas e (re)invenções produzidas pelos artistas; pelo advento de novas tecnologias e mídias; pela relação dialógica estabelecida entre diferentes linguagens⁶ e poéticas – dando origem a hibridismos e convergências, entre culturas – percurso em direção ao multiculturalismo, entre espaços e épocas – possibilitando retomadas, revisitas, ressignificações e apropriações, entre artistas e público – na qual a obra passa a materializar-se muitas vezes através da participação e interação; e, pelo advento da cultura visual, a evidenciar cada vez mais seu potencial educativo.

⁶ Linguagem é entendida nesse texto, a partir da contribuição de Sobage e Leote, quando afirmam que:

A arte se transforma em seus propósitos tanto quanto na gama de linguagens que produz e opera. Em qualquer das linguagens da arte graus de comunicação se estabeleceram, ou seja, arte comunica. Mas como se vale de ambiguidades, também a clareza do que comunica se resolve em escala poética. Em outras palavras, do público de uma obra de arte é exigido capacidade de reconhecimento da linguagem em que ela se constrói. Isso não pode ser feito sem repertório estético. Este repertório confere relação poética entre público e obra no momento da fruição, que, afinal, é processo de comunicação. (SOGABE; LEOTE, 2012, p. 20)

Corroborando com essas ideias, Christov ao evocar Luigi Pareyson quando defende a compreensão de arte como construção, conhecimento e expressão:

Construção, pois a palavra latina ars gera em português arte e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com realidade para criar outras realidades.

Arte é conhecimento, pois o termo alemão para arte é kunst que se aproxima do termo inglês know, do próprio latim cognosco e do grego gignosco. São termos derivados da raiz gnoque significa saber teórico ou prático. Arte é também expressão, pois cria formas para dizer e formas para exteriorizar emoções e conceitos. Desta forma, evitando enclausurar a arte em um único conceito, o autor defende que imitar ou transformar o real, criando formas (construção) e significados que geram sentidos e provocam perguntas (conhecimento), bem como criar formas de dizer e externar emoções e conhecimentos (expressão) são atributos do fazer artístico. (CHRISTOV, 2011, p. 34).

Ressalta-se ainda, outra característica importante da produção artística contemporânea: configurar-se a partir de narrativas que exploram múltiplas questões – muitas vezes controversas – de temáticas sociais, como propõe Christov ao apresentar a contribuição de Imanol Aguirre, que entende:

arte como relato aberto e como condensado de experiências. Como relato aberto porque é construção narrativa que elege certos elementos para construir significados, deixando outros de fora. Este processo seletivo sugere perguntas associadas às razões pessoais e culturais que motivam esta ou aquela seleção, mais do que perguntas sobre o que é arte em termos de uma definição geral. A partir de John Dewey e Roland Barthes, Imanol afirma sua convicção de que é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental na qual a tradição moderna as havia colocado e compreendê-las como relato aberto, como investigação criativa e condensado de experiências que permite compreensão da arte como materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas. (CHRISTOV, 2011, p. 34).

o que enfatiza suas potências para a mobilização de questionamentos, provocações, reflexões e diálogos em sentidos diversos.

As concepções de ensino e aprendizagem e o trabalho como eixo

A fundamentação dessas diretrizes destaca as contribuições de Vygotsky para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a mediação e a interação entre professor e estudante como principal estratégia para a construção de conhecimento significativo a partir da mobilização das

regiões de desenvolvimento potencial. Vale destacar que segundo Christov, Vygotsky também pensou sobre a arte ao afirmar que por meio da arte elaboramos linguagem, saberes, conceitos e sentimentos em mediações de linguagens, pensamentos e experiências, estabelecendo também sua consequente importância para a educação:

Para Vygotsky, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para formação do ser humano. (CHRISTOV, 2011, p. 18).

No que diz respeito ao trabalho como eixo orientador do currículo, a arte tem importantes contribuições, seja pelo mercado de trabalho em arte em expansão, seja pelas contribuições a formação do trabalhador e de um cidadão crítico e participativo.

Com relação ao mercado profissional, o trabalho do artista e seus meios de produção nunca estiveram tão em destaque como na contemporaneidade: o processo de criação e poética dos artistas ocupam cada vez mais o interesse dos críticos, especialistas e público; e, a cada dia surgem novas profissões ou campos de atuação relacionados à arte impulsionados pelo advento da cultura visual e das novas tecnologias (designs de todo tipo, web arte, desenvolvimento de gráficos e animações para cinema, vídeo, jogos e tecnologia 3D, entre outros), sem contar as diversas áreas do conhecimento a se relacionar cada vez mais com o universo da arte.

Já como relação à formação, as metodologias contemporâneas para o ensino de arte colaboram sobremaneira para o estímulo e desenvolvimento de importantes habilidades fundamentais para o mundo do trabalho: análise; crítica; pensamento divergente (elencar inúmeras soluções para uma situação problema); leitura e contextualização de diferentes textos, de si mesmo e do mundo; elaboração e expressão do pensamento por meio de linguagens; e criatividade.

A concepção contemporânea de arte/educação

Considerando o contexto artístico e os desafios para a conquista de uma educação de qualidade, Barbosa e Coutinho (2011) salientam a importância de uma concepção de ensino de arte que permita a articulação entre culturas, sociedade e os indivíduos em diálogos abertos – interdisciplinares e multiculturais –, desenvolvendo a significação, o senso crítico, a compreensão e o posicionamento do estudante enquanto interator na cultura e na sociedade, na qual influencia e é influenciado.

Nesse sentido a Proposta Triangular⁷ apresenta-se como relevante recurso metodológico para a arte/educação na contemporaneidade, conforme evidencia Barbosa ao apresentar a relação entre três pensadores que a fundamentam:

Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura

e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “orgão da mente” (BARBOSA apud BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51)

Organiza-se pela proposição de três eixos orientadores do ensino de arte: a leitura, a contextualização e a produção, que dialogam e interagem, não de forma hierarquizada, mas sistêmica, em múltiplas combinações, direções e percursos no processo de construção do conhecimento para uma aprendizagem significativa. Assim, aprender em arte pressupõe uma leitura não apenas dos aspectos formais, compositivos ou materiais da obra, mas uma leitura que (re)signifique a visão de mundo no diálogo com a obra; uma produção que não seja descontextualizada ou pautada apenas em si mesma, mas que articule os conhecimentos de arte aos da cultura e dos processos de comunicação e expressão – linguagens a se configurarem relatos diversos; e, uma contextualização que promova o diálogo da obra com os conhecimentos da arte e com as mais diversas temáticas, áreas do conhecimento e culturas, no tempo e no espaço, ampliando assim as redes de significação. Como defende Barbosa:

Precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitu-

⁷ “Sistematizada por Ana Mae Barbosa entre 1987 e 1993 no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas de Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 50)

ra de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35). Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir ... perceber e significar o mundo.

A contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. vai tecer a trama desse sistema interpretativo. “Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna ...” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Por este entendimento da Proposta Triangular, a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Fecha-se assim o elo entre as dimensões da Proposta Triangular. O contexto de produção é tão importante quanto o contexto de recepção. Esta é a idéia (sic) de sistema que perpassa esta abordagem. (BARBOSA apud BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51-52).

Em outra direção, mas complementar a essas ideias, contribuiu Duarte Júnior (1988)

ao apontar o potencial da arte na formação do ser humano. Segundo o autor, o sentimento antecede o pensamento e a reflexão, em suas palavras “o sentimento é a porta de entrada da percepção humana”. Foge ao âmbito do pensamento, mas está nas bases do mesmo já que valoramos o que vivemos, conhecemos e aprendemos.

Nesse sentido, Duarte Júnior (1988) afirma que a experiência artística possibilita ao indivíduo: a relação, compreensão e vivência de seus próprios sentimentos e do sentimento de sua época, possibilitando um processo de auto-conhecimento, de desenvolvimento e educação do sentimento e de ampliação de sua capacidade de significação e representação; a compreensão de sentidos externos à sua cultura; a agilização da imaginação, a princípio orientada por seus caminhos para então lançá-lo a voos livres; e a vivência de situações extremas ou impossíveis no cotidiano (na segurança do contato com a obra) e de proposição do inexistente ou utopia, a propiciar reflexão, descobertas e aprendizado.

Coaduna-se a essas ideias, Imanol Aguirre (2009), quando defende a preservação da dimensão emotiva-afetiva presentes na produção artística e na fruição estética das diversas culturas e manifestações contemporâneas:

É importante não esquecer que, com frequência, os artefatos estéticos, também para os jovens, cumprem a função de detonadores da emoção e que, diante disto, costuma ficar em suspenso o juízo racional. As experiências estéticas não são facilmente redutíveis a um juízo crítico, ou, dizendo melhor, quando se reduzem a um juízo crítico, fica, notavelmente, minguado esse outro valor que comportam e que não é outro que o de dar oportunidades à exploração emotiva, à vivência intensa das experiências estéticas, como as que podem desfrutar os espectadores dos shows de rock ou música pop, por exemplo.

Acredito que é importante considerar esse aspecto em educação já que, muitas vezes, quando se fala de alfabetização, procura-se apenas a explicação racional do juízo estético, seja pela via da análise formal, seja pelo lado da crítica cultural. (AGUIRRE, Imanol, 2009, p. 11)

Dessa forma, com vistas a uma formação integral do ser humano ou ao atendimento das três funções da EJA⁸: reparadora, equalizadora e qualificadora, a arte apresenta-se como área do conhecimento no currículo, capaz de articular e promover a sensibilidade, o sentir e a subjetividade, importantes

para a contribuição no desenvolvimento de nossa “humanidade”⁹.

Muitas outras teorias, metodologias e pensadores poderiam e podem contribuir para a fundamentação dessas diretrizes. Optamos, entretanto, por promover o encontro entre essas principais referências para evidenciar o diálogo entre arte e concepção de arte/educação na contemporaneidade com os eixos norteadores das diretrizes de arte para EJA, contribuindo para a apropriação dos mesmos pelo professor, bem como subsidiando suas práticas.

OBJETIVOS GERAIS DE ARTE¹⁰

- Identificar e analisar a Arte como área do conhecimento, nas linguagens: do teatro, da música e dança e das artes visuais, compreendendo seu processo produtivo e estabelecendo relações com a cultura e a sociedade;
- (Re)conhecer e valorizar os espaços culturais, bem como os patrimônios artístico-culturais locais, apropriando-se dos mesmos;
- Apreciar a produção artística local, regional, estadual, nacional e internacional a partir de reproduções de obras, de visitas a espaços expositivos e da observação qualitativa do cotidiano; estabelecendo quando possível, relações entre a produção escolar e a produção social da arte, permeada pela cultura;
- Educar e estimular o olhar investigativo por meio da leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos;
- Conhecer, pesquisar e desenvolver produções artísticas visuais (bidimensionais e/ou tridimensionais), em dança, teatrais e/ou musicais a partir da investigação e criação nas diferentes linguagens artísticas, estabelecendo diálogos com temáticas, culturas, conhecimentos de outras áreas tecnologia e trabalho, entre outros –, explorando o uso das linguagens de expressão e vivenciando a multiplicidade dos processos de criação;

8 Diretrizes Curriculares Nacionais.

9 O Filme *Equilibrium*, do diretor Kurt Wimmer, de 2002, uma ficção científica de ação, aborda uma sociedade no futuro que lutava contra a capacidade humana de sentir, sedando todos os habitantes, os quais mais se assemelhavam a máquinas, e destruindo obras de arte e aqueles que pretendiam protegê-las.

10 Os PCNs organizam e orientam o ensino de arte a partir de 4 linguagens principais: dança, música, teatro e artes visuais. Apesar disso, as licenciaturas em arte continuam sendo específicas a cada uma das linguagens. A própria FAEB – Federação de Arte/educadores do Brasil manifesta-se contrária a ideia do professor polivalente. Nesse sentido, manteve-se nesse documento a orientação dos PCNs como ampliação de possibilidades de exploração e investigação do universo da arte, dada a existência de múltiplas inteligências e heterogeneidade de interesses nos alunos e de formação dos professores da rede. Assim, destacamos que o professor de arte explorará com maior profundidade a linguagem de sua formação, podendo dar noções das outras linguagens ou mesmo estabelecer diálogos entre a linguagem em estudo com as demais, considerando inclusive o interesse, o perfil de cada turma, as condições de trabalho (espaço físico entre outras) e o atendimento da lei n° 11.769/2008 que torna obrigatória música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte. Visando ampliar o repertório do professor com relação às linguagens que não são de sua formação, faz-se necessário que a SME mapeie as necessidades e prioridades e propicie formação de qualidade (teórica e prática) em parceria com universidades.

- Relacionar e contextualizar as linguagens, temáticas, obras e/ou artistas em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no Brasil e no mundo, com manifestações culturais e áreas do conhecimento, destacando, quando possível, a contribuição das matrizes formadoras da cultura brasileira – brancos, negros e índios;
- Conhecer e valorizar profissões relacionadas à arte e à cultura, compreendendo inclusive a contribuição ou presença das mesmas em outras áreas do mercado de trabalho.

LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

Introdução

O ensino da Língua Inglesa nunca esteve tão evidenciado, uma vez que é considerada uma língua franca (GRADDOL, 2006), ou seja, um instrumento de comunicação homogêneo utilizado em grande parte do mundo. É inegável o papel que assumem as línguas estrangeiras, não apenas a Língua Inglesa, como instrumentos de inserção social, como veículos de acesso a diferentes culturas na sociedade contemporânea. Em um mundo globalizado, em que o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e das novas tecnologias, aprender outras línguas torna-se, portanto, fundamental.

O aprendizado da Língua Inglesa é de extrema importância para a formação integral do aluno porque lhe possibilita uma maior ascensão ao mundo do trabalho, apropriar-se das novas tecnologias do mundo globalizado e, ainda, viabiliza a construção da sua identidade e cidadania através da língua, uma vez que o inglês é o idioma que media as relações políticas e econômicas internacionais.

Além do caráter utilitarista, o ensino do inglês amplia a visão de mundo do aluno, uma vez que ele terá contato com outras culturas e outras experiências veiculadas por esse idioma. É indiscutível também a enorme contribuição que o ensino de uma língua estrangeira

traz para o ensino da língua materna, possibilitando ao aluno fazer analogias e estabelecer relações entre ambos os idiomas, tendo assim sua capacidade discursiva enriquecida.

Na Educação de Jovens e Adultos, o aprendizado da Língua Inglesa é um importante e rico instrumento na formação de alunos leitores/escritores críticos, cidadãos participativos na construção social. Apesar do escasso tempo disponibilizado à disciplina, uma vez que a matriz curricular é composta de apenas uma aula semanal em cada termo, é necessário destacarmos a importância do ensino da Língua Inglesa na EJA e indicar caminhos para um melhor aproveitamento desse tempo destinado a ela.

Conhecendo o aluno de EJA

Assim como em qualquer outro componente, identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos objetivos de ensino estabelecidos para cada termo é de extrema importância. Todo trabalho deve ser pensado levando em consideração o conhecimento prévio de cada aluno, as experiências que cada um traz consigo para a escola, o que conhecem e sabem dos assuntos que serão abordados em sala de aula, dentre outros. Conhecer o aluno de EJA é fundamental para a realização de um trabalho efetivo no qual haja crescimento pessoal, profissional e para

que os conhecimentos sejam ampliados. O conhecimento prévio dos alunos, suas múltiplas vivências, o perfil de suas identidades, as características de suas realidades devem ser eixos norteadores para o professor estabelecer objetivos de ensino e, principalmente, pensar em desafios que possam provocar avanços nesses alunos e, assim, a aprendizagem efetiva seja garantida.

Nas aulas de Língua Inglesa faz-se necessário que o professor, no início de cada termo, realize uma pesquisa, via questionário ou através de uma conversa, que possa lhe dar subsídios para conhecer esses alunos com os quais vai trabalhar e para, principalmente, ter conhecimento do que eles entendem e conhecem sobre a Língua Inglesa, o que pensam da mesma e do seu ensino, dos mitos e crenças em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, e até mesmo conteúdos que gostariam de aprender e conhecer sobre o componente. Nessa mesma pesquisa, o professor poderá conhecer melhor os seus alunos, o trabalho que realizam, o que entendem por trabalho e quais noções de trabalho trazem para a escola.

Trabalho: eixo norteador

Uma vez que o eixo norteador do currículo da Educação de Jovens e Adultos é o trabalho, ao redor do qual todas as atividades, objetivos e projetos estabelecidos devem centrar-se, o mesmo deve ocorrer no componente Língua Inglesa. O professor de inglês deve planejar todas as atividades tendo como foco a abordagem do trabalho, suas concepções e desdobramentos. E, uma vez que o trabalho deve ser pensado como um princípio educativo, o professor deste componente deve também conceituá-lo, destacando os diferentes sentidos que lhe são atribuídos. Nesta perspectiva, é fundamen-

tal levar o aluno a compreender o trabalho de forma positiva, numa concepção crítica e transformadora, através do qual os indivíduos criam e recriam sua própria existência e, enquanto modificam o meio em que vivem, modificam a si mesmos. Deste modo, o aluno poderá compreender a dimensão total do que significa trabalho, o que o leva a uma formação integral.

Nesse processo de oferecer uma educação que mescle a educação geral do aluno e sua formação biprofissional, o professor de Língua Inglesa deve ter como um de seus objetivos desenvolver atividades que integrem conteúdos da vida do aluno e os conteúdos formalizados na escola. Esses conteúdos devem estar constantemente em diálogo, em uma constante articulação entre a vida na escola e fora dela. Assim, cabe ao professor promover situações em que os alunos relacionem os conteúdos formais estudados e as diferentes possibilidades de solucionar as situações problemas da vida cotidiana.

Currículo Integrado e Integração Social

Para a realização de um currículo integrado, há a necessidade da integração de todos os componentes através da interdisciplinaridade. Deve ser objetivo e meta do professor de inglês integrar seus conteúdos e objetivos estabelecidos para seu componente com as outras disciplinas da matriz curricular. O trabalho pode ser pensado através de projetos comuns nos quais os diferentes componentes, conteúdos e conhecimentos podem ser explorados pelos professores. Os estudos do meio e projetos de pesquisas, por exemplo, são ferramentas através das quais poderá haver uma efetiva integração de conhecimentos, das turmas e dos diferentes componentes.

A realização de um currículo integrado está intimamente ligada à interação social entre os alunos, uma vez que, de acordo com Vygotsky, é através da interação social que o aprendizado acontece. O homem aprende em contato com outros na interação para a resolução de problemas, portanto, promover essa interação entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos deve ser objetivo primordial no planejamento de todas as atividades a serem desenvolvidas em cada termo.

Dupla Docência

Como uma experiência positiva que vem sendo realizada na EJA, destacamos a dupla docência do projeto EJA – PROFISSÕES, já abordada em outras partes desse Documento. Para o professor de Língua Inglesa, é extremamente importante ter um olhar mais atento para essa experiência, de modo que, nas duas disciplinas oferecidas pelo programa, Informática e Gestão, a dupla docência se torne um instrumento rico no ensino e aprendizagem do inglês.

Com os avanços tecnológicos, o mundo globalizado e as relações internacionais, um bom domínio das novas tecnologias requer também o domínio da Língua Inglesa, uma

vez que a mesma é a língua de domínio das relações comerciais e, portanto, uma língua franca e universal. Essas questões podem ser exploradas nas aulas de Língua Inglesa juntamente com as aulas de Informática, podendo o professor fazer uso das tecnologias para trabalhar os conteúdos de seu componente, garantindo também uma maior integração no currículo. Termos e vocabulários específicos do meio tecnológico são de origem da Língua Inglesa, uma ferramenta propícia para colher bons frutos da dupla docência dos dois componentes.

Não é diferente com o componente Gestão. O professor de inglês pode realizar um trabalho integrado com o professor de Gestão para que, juntos, possam explorar questões do mundo do trabalho a partir do uso de: entrevistas de emprego em inglês, currículos profissionais, e-mails, temas transversais (integração da Língua Estrangeira com os temas) etc.

O importante é que o professor de Língua Inglesa da EJA tenha um olhar diferenciado para um currículo que se apresenta também de maneira diferenciada no contexto educacional e que possa encontrar caminhos para explorar a experiência da dupla docência positivamente nas aulas de inglês dos jovens e adultos da EJA.

OBJETIVOS GERAIS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

Os objetivos da Língua Estrangeira – Inglês devem levar em consideração as características dos alunos da EJA e as condições do componente curricular, uma vez que há apenas uma aula semanal de inglês para cada termo. É importante ressaltar que, muito mais importante do que focar os aspectos linguístico-estruturais, é necessário levar o aluno a pensar na Língua Inglesa como aprendizagem e conhecimento de diferentes

culturas. Compreender o que é cultura, como algo produzido histórica e socialmente; conhecer as diferentes culturas que envolvem os países falantes da Língua Inglesa para uma maior compreensão e apreciação da sua própria cultura; comparar nossa cultura com as de outros países, lugares e comunidades; compreender a língua como a marca mais importante da identidade dos indivíduos; entender e aprender a conviver com as dife-

renças, com o “outro”, com o “diferente de mim”, compreendendo que o “estrangeiro”, muitas vezes, está próximo de mim; devem ser alguns dos objetivos do componente curricular Língua Inglesa.

Além dos aspectos culturais, os objetivos devem focar questões relativas ao mercado de trabalho, às novas tecnologias, aos temas transversais e a uma formação integral do indivíduo, na busca de uma educação de qualidade que vise à educação geral dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos e atuantes na luta pelos seus direitos e na busca por uma sociedade mais igualitária. Assim, estas Diretrizes estabelecem os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a presença, a importância e a influência da Língua Inglesa na sociedade brasileira (palavras e expressões em vestimentas, produtos diversos, músicas, estabelecimentos comerciais, tecnologia, em especial, a informática);
- Refletir sobre os aspectos culturais dos países falantes da Língua Inglesa (quais são, quem são, como vivem, relações de trabalho e produção nesses países etc), estabelecendo analogias com a cultura brasileira (Halloween X Dia do Folclore,

Valentine’s Day X Dia dos Namorados, esportes, comidas, vestimentas, profissões) e o mercado e o mundo do trabalho no Brasil;

- Ler, compreender e interpretar textos de diferentes gêneros textuais mais simples (fichas de apresentação, diálogos simples, bilhetes, cartões postais, e-mails, currículos, receitas, histórias em quadrinhos simples, propagandas);
- Escrever e reescrever textos de gêneros textuais mais simples (fichas de apresentação, diálogos simples, bilhetes, cartões postais, e-mails, currículos, receitas, histórias em quadrinhos simples, propagandas);
- Produzir oralmente pequenos enunciados referentes às situações de interação social (saudações, apresentações, pequenas descrições pessoais);
- Conhecer as estruturas gramaticais básicas da Língua Inglesa e vocabulário relacionado às diferentes profissões e seus usos (hotéis, aeroportos, taxistas etc);
- Refletir sobre os temas transversais (cidadania, saúde, sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente).

MATEMÁTICA

Introdução

“Aprender matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres. Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. são requisitos necessários para exercer a cidadania, o que demonstra a importância da matemática na formação de jovens e adultos.” PCN Matemática – EJA.

“No entanto, um ensino baseado na memorização de regras ou de estratégias para resolver problemas, ou centrado em conteúdos pouco significativos para os alunos certamente não contribui para uma boa formação matemática. Quando, porém, estimula a construção de estratégias para resolver problemas, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios, a matemática contribui para a formação dos jovens e adultos que buscam a escola. Ou, ainda, quando os auxilia a compreender informações, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e a tomar decisões diante de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e da interpretação de índices divulgados pelos meios de comunicação.” PCN Matemática – EJA.

É comum observarmos entre os alunos da EJA a falta de confiança e de estímulo em

aprender os conteúdos desse componente curricular. A maioria dos jovens e adultos que retornam aos estudos traz consigo experiências negativas em relação à aprendizagem da Matemática. Superar os traumas provocados por tais experiências, muitas vezes causados por uma visão excludente de que a Matemática só é aprendida por uma elite intelectual, configura-se como um desafio para o professor da EJA.

Muitos alunos dominam as noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva antes mesmo de entrarem em contato com as representações simbólicas convencionais e formais. Portanto, é imprescindível ao professor abordar em sala de aula os conhecimentos matemáticos que os alunos já possuem e aplicam em seu cotidiano, dando-lhes oportunidade de contar suas histórias de vida e de expor seus conhecimentos sobre os diversos assuntos tratados. Assim, a relação ensino/aprendizagem se torna mais significativa para o aluno da EJA, pois se sentirão valorizados pelos seus saberes. Quando o aluno se sente confiante e com a autoestima elevada, seu desenvolvimento é mais eficaz e ele se torna mais ativo em todos os trabalhos propostos, o que é uma das condições fundamentais para sua aprendizagem. Se o aluno tiver um objetivo a atingir, ele mobilizará os conhecimentos que possui, bem como os recursos cognitivos e afetivos para atingi-lo.

Um dos grandes desafios dos educadores e alunos é superar a dificuldade quando se deparam com a situação de resolver problemas. Segundo SMOLE & DINIZ (2001, p. 88), “Como habilidade básica, a Resolução de Problemas deve ser entendida como uma competência mínima para que um indivíduo possa inserir-se no mundo do conhecimento e do trabalho”.

Em muitos casos, os alunos sabem como resolver um problema, mas não conseguem sistematizar o processo matemático que utilizaram para chegar à solução. Mais uma vez o papel do professor é imprescindível nesse processo, pois é ele quem deve auxiliar os alunos para que seu raciocínio matemático seja registrado, compreendido e sistematizado a partir das convenções próprias da Matemática. Para tanto, é necessário que o aluno se aproprie da linguagem e dos símbolos próprios dessa área do conhecimento, ultrapassando assim questionamentos como “qual conta se deve fazer”, criando hipóteses sobre a resolução, organizando e registrando

as informações de maneira lógica para que o resultado se torne uma consequência do seu raciocínio e não uma tarefa mecânica.

“Mostrar ao aluno a história das ideias matemáticas como forma de se compreender a sua evolução e pensá-la como processo de construção, bem como enredar os programas de ensino por meio de conexões com questões do cotidiano dos alunos, com problemas de outras áreas do conhecimento, ou ainda, entre os próprios temas da Matemática, constitui a perspectiva metodológica de descoberta e tratamento desse conteúdo como linguagem que, como tal, consolida os processos de leitura e de escrita” (José Carlos Miguel).

A apropriação da linguagem matemática e de seus símbolos extrapola o ambiente da sala de aula, pois é no reconhecimento de seu uso e de suas aplicações no dia a dia, e no mundo do trabalho, que o aluno pode compreender e reconhecer a importância de que saber Matemática é uma das condições necessárias para sua cidadania.

OBJETIVOS GERAIS DE MATEMÁTICA

A partir da concepção apontada nesse Documento acerca do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, são propostos alguns objetivos globais dessa área do conhecimento para o aluno da EJA:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório e probabilístico);
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;

- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles;
- Analisar e organizar informações coletadas em textos como jornais, revistas, livros e etc, específicos da matemática ou de outras áreas do conhecimento, a fim de expressar, matematicamente, hipóteses acerca de um problema de interesse utilitário do dia a dia ou das relações com o trabalho.

CIÊNCIAS

Introdução

O estudo de Ciências deve contribuir para que os alunos compreendam melhor o mundo e suas transformações e atuem de forma responsável em relação ao meio ambiente e aos seus semelhantes, bem como refletir sobre as questões éticas implícitas e explícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Trabalho.

O ensino de Ciências deve criar oportunidades para que o aluno adquira um conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes que operem como instrumentos para a interpretação do mundo, a partir da visão científica, a fim de torná-lo um agente transformador das relações apontadas acima.

Desde 2011, o processo ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos está passando por mudanças, com a implantação do projeto EJA-Profissões nas escolas de EJA Anos Finais da Rede Municipal de Ensino. Juntamente com este projeto, iniciou-se uma estratégia, em que dois professores trabalham com a mesma turma simultaneamente em dupla docência, uma prática em que os docentes envolvidos precisam integrar conteúdos pertinentes aos cursos de Informática e Gestão com os conteúdos trabalhados em Ciências.

Listamos, pois, abaixo os seguintes objetivos para este componente:

OBJETIVOS GERAIS DE CIÊNCIAS

- Compreender a importância do meio ambiente e as transformações provocadas pelo ser humano;
- Utilizar o conhecimento da ciência em prol da sustentabilidade e da promoção da qualidade de vida;
- Conhecer a produção científica e relacionar as descobertas e invenções humanas com as mudanças sociais, políticas e ambientais de forma crítica, possibilitando intervenções;
- Conhecer a metodologia científica como recurso para a produção de conhecimento;
- Distinguir os mitos e os preconceitos, rompendo com o senso comum;
- Refletir e analisar criticamente as relações entre ciência, sociedade, tecnologia, cultura e ambiente de maneira a possibilitar intervenções na qualidade de vida e no ambiente global;
- Identificar o funcionamento e as mudanças que ocorrem no corpo humano nas diversas fases da vida, como forma de despertar ou exercitar a sua consciência corporal;
- Ter uma compreensão mais ampla das Ciências, seus fundamentos básicos e usos práticos.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Introdução

A Educação Física na EJA representa a possibilidade para o aluno de se apropriar de um conjunto de conhecimentos que lhe permitem melhor compreender os valores presentes na cultura corporal. Ao estudar as mudanças no comportamento corporal, decorrentes do avanço tecnológico e analisar seu impacto na vida do cidadão, o aluno estará resgatando memórias construídas a partir de diferentes práticas e poderá reconstruir seus significados.

Para o ensino de Educação Física na escola, é tão importante considerar os valores elaborados pelo aluno ao longo de sua história pessoal quanto esclarecer os valores difundidos pela mídia em torno desse universo.

É necessário sensibilizar o aluno para que reflita sobre o modelo de imagem corporal difundido a partir da própria imagem corporal e das necessidades reais de vida saudável, que se distingue dos padrões de beleza que levam ao consumo exagerado.

As linguagens da Educação Física podem ampliar as possibilidades de expressão por parte dos alunos, desde que as atividades desenvolvidas sejam apropriadas às características e necessidades que são diversas nesse público: diversidade na faixa etária, no gênero e na condição de trabalhadores em diferentes atividades.

Desta forma, são estabelecidos os seguintes objetivos para este componente:

OBJETIVOS GERAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- Integrar e inserir todos os alunos nas práticas corporais;
- Valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento;
- Perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea;
- Usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida;
- Valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal;
- Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos.



Introdução

Vivemos em um mundo marcado pela exploração e desigualdade, cujo arranjo territorial é resultante da relação da sociedade com a natureza. Tal compreensão aponta-nos um caminho que permite ao aluno de Educação de Jovens e Adultos – EJA, utilizando-se da linguagem, da singularidade enquanto ser humano transformador e dos conceitos pertinentes à área de ciências humanas, debater e refletir na sala de aula e fora dela sobre temas cotidianos que proporcionem, a partir da visão parcelar da geografia, a busca do conhecimento amplo, consciente, crítico e transformador da realidade que nos cerca.

À Geografia cabe, por sua vez, revelar a relação entre o rural e o urbano, o natural e o transformado pela ação do trabalho do homem enquanto ser social e cultural, bem como compreender a complexa relação entre o trinômio formado pelo Homem, o Espaço e o Tempo.

Cumpra novamente reforçar que, diante de uma perspectiva crítica e humanista, o estudo da Geografia deve estar centrado no Homem, transformador do meio e agente dos processos históricos.

Ao analisarmos a realidade contemporânea, marcada de um lado pelas mudanças nas relações socioespaciais e econômicas, e,

de outro, pela ampliação das desigualdades entre povos e nações, torna-se necessária a definição de um corpo teórico-metodológico adequado à compreensão das novas espacialidades. Sendo assim, em relação à Geografia, acreditamos que a concepção que atenda a esta premissa seja a Geografia Crítica¹¹.

Deste modo, elencamos para o componente de geografia os seguintes objetivos:

- Compreender a relação entre a qualidade de vida da população e os direitos e deveres do cidadão;
- Refletir sobre o Brasil e o mundo, partindo do local em que vive o aluno, buscando compreender os aspectos socioespaciais construídos historicamente;
- Compreender o mundo atual em sua diversidade favorecendo o entendimento de como o espaço geográfico é continuamente construído a partir de diferentes relações, problemas e contradições, nas diferentes paisagens socioculturais;
- Interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço a partir das di-

11 A Geografia Crítica, também chamada geocrítica, é uma corrente que propõe romper com a idéia de neutralidade científica, para fazer da Geografia uma ciência apta a elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista, pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da natureza. Diniz Filho, Luiz Lopes. Fundamentos epistemológicos da geografia. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2009 (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia.)

ferentes linguagens, assim como saber usá-las para representar os fenômenos geográficos, especialmente a linguagem cartográfica;

- Compreender-se como sujeito imerso em um contexto cujos avanços tecnológicos e socioculturais ainda não são usufruídos por todos e que processos de organização e de intervenção política são necessários para a democratização do acesso aos bens materiais e culturais;
- Refletir sobre o espaço geográfico, paisagens natural, social e cultural, aprofundando a sua compreensão a cada estudo realizado e criando propostas de intervenção para melhorias na qualidade de vida;
- Compreender a dinâmica das ações humanas sobre os processos naturais (ciclos e fenômenos naturais), em diferentes tempos e espaços, e suas influências sobre a sociedade.

Introdução

A partir dos debates que ocorreram nos seminários curriculares em 2010 e 2012, os objetivos de ensino de história foram sendo reformulados, passando a ter a versão (ainda preliminar) descrita no final deste documento. Nas discussões foram tratados aspectos ainda não contemplados nos objetivos, evidenciaram-se compreensões diferentes de conceitos ali expressos e práticas pedagógicas que denotam concepções diversas de História e do seu papel na EJA. Com o objetivo de destacar estes aspectos para subsidiar a continuidade das discussões e a posterior sistematização de uma parte introdutória com os pressupostos de nossas opções curriculares, elaboramos as considerações abaixo:

Ler e escrever na perspectiva do ensino da História

De que modo o ensino da História pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita? A compreensão das experiências humanas em diferentes tempos e espaços pode se dar através da interpretação de fontes diversificadas: textos didáticos, da imprensa, literários, documentos legais, memórias, músicas, imagens tais como fotografias, pinturas, esculturas e filmes. Trata-se de gêneros discursivos e de suportes, os quais podem subsidiar o exercício da intertex-

tualidade e que retratam os seres humanos como produtores de cultura. Apropriar-se destas diferentes linguagens, atribuir-lhes sentidos, tendo em vista problemas de investigação propostos na escola, implica: conhecer especificidades destas linguagens, saber contextualizá-las e colocá-las em diálogo, entender as relações de poder envolvidas em suas produções, inscrever-se como autores do processo de conhecer. Entendemos estas diferentes linguagens não apenas como formas de expressão do pensamento e da sensibilidade, mas como instrumentos criados pelos seres humanos e que os constituem como tal. No contexto de sociedades marcadas por relações de dominação e exploração, a compreensão destas diferentes linguagens está perpassada por valores que reiteram as desigualdades. Exemplo disso é a compreensão da oralidade/cultura popular e da escrita/cultura erudita como polos distintos, que não se comunicam e marcadas por valores que desqualificam e inferiorizam os sujeitos históricos pertencentes às classes populares. Estes modos de compreender devem ser desconstruídos nos cursos de EJA.

Formação para o exercício da cidadania?

A ideia de cidadania vem do latim *civitas* e a despeito de sua origem ainda antes do Império romano, o conteúdo atual foi dado

em grande parte pela Revolução Francesa; nisso parece haver um razoável consenso, o qual termina por aí. Na concepção atual é possível identificar a noção de inclusão e exclusão social e a ideia de um certo corpo de normatizações que construiriam uma determinada identidade, daí a formulação recorrente nos projetos pedagógicos de que “a escola vai preparar, tornar, ou possibilitar que o aluno seja cidadão”, ou seja, nosso aluno não seria cidadão a não ser após adquirir ou aceitar um conjunto de saberes. É sempre bom lembrar que a escola, em termos gerais não incorpora os saberes das classes trabalhadoras; portanto, ser cidadão embute a ideia de ser parecido com/ou defensor dos seguimentos sociais que controlam as riquezas e os meios de produzi-las.

Também contém a ideia de ser cidadão aquele que é incluído, e, no geral, o excluído é aquele que não tem condições ou, por qualquer outro motivo, tem uma participação precária como consumidor. Ser incluído é ser um consumidor consciente, é exercer o direito de voto – na perspectiva do liberalismo clássico.

A escola já formou fiéis, súditos, eleitores, mão de obra para o mercado de trabalho e, independentemente de qual fosse o processo, assumia para si a função de estar “formando cidadãos”. Hoje, mediante o capitalismo hegemônico e a globalização, a escola forma, antes de tudo, consumidores.

Para além dessa noção, podemos entender *cidadania* como a possibilidade de atuar politicamente com liberdade, e a possibilidade de realização das necessidades materiais e subjetivas dos homens. Para isso é preciso superar a noção de *cidadania liberal* e a escola pode auxiliar nisso, tanto com o currículo como com condições efetivas de participação dos alunos nos espaços escolares.

O ensino de História e a formação de identidades

Ao longo de sua trajetória como disciplina escolar, a História, em propostas curriculares oficiais, foi reiteradamente concebida como instrumento para a formação da identidade nacional. Esta identidade, invariavelmente, foi construída a partir de uma visão harmônica das relações sociais em nosso país, ora destacando o branco colonizador como referência de civilidade em oposição aos costumes bárbaros de indígenas e negros, e justificando assim a ação colonizadora, ora pressupondo um encontro amigável entre as três raças, origem do povo brasileiro e de nossa suposta índole pacífica e tolerante. Embora vozes dissonantes em relação a esta representação do Brasil e do povo brasileiro fizeram-se ouvir desde o século XIX, somente nos anos 60 do século passado, a partir das lutas sociais e da consolidação das análises da História brasileira a partir de referenciais marxistas, é que a violência expressa em diferentes formas de exploração e dominação passa a ser vista como constitutiva de nossa identidade nacional. Mais recentemente, a partir dos anos 80, diferentes movimentos sociais ganham a cena pública reivindicando direitos sociais e a inclusão de suas lutas e de sua presença na representação do povo brasileiro. A afirmação de identidades relacionadas a gênero, etnia, geração, origem regional, orientação sexual, necessidades especiais traduzem o que muitos autores passaram a chamar de *sociedade multicultural*. A partir de então, o respeito à diferença e à superação da desigualdade social em nosso país passaram a ser concebidos como aspectos associados na perspectiva da construção da cidadania. Os termos desta associação, entretanto, são polêmicos e precisam ser analisados com cautela, particularmente em seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Ainda

mais nos cursos de EJA nos quais a identidade de classe dos educandos é matizada por uma grande heterogeneidade cultural. Este cenário de multipertencimento e de fragmentação das identidades coloca sérios desafios para a abordagem da diversidade cultural na escola. Os debates em torno das perspectivas universalistas e relativistas na configuração dos currículos escolares traduzem apenas um aspecto da complexa questão das identidades.

O mundo do trabalho como eixo temático

Considerando a formulação de Demerval Saviani que *diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana*, podemos afirmar que utilizar a categoria trabalho como eixo estruturante da modalidade EJA é plenamente justificável, uma vez que a maioria dos nossos alunos são trabalhadores ou filhos de trabalhadores; mas se consideramos as alterações pelas quais passou o trabalho desde a origem da apropriação privada da riqueza até nossos dias, torna-se necessário fazer algumas observações.

O trabalho na atualidade não pode ser entendido como divisor moral, desqualificando aqueles que estão alijados do mercado, uma vez que o desemprego é parte estruturante do capitalismo, assim como a escola não tem a função de formar mão de obra para as empresas, ao menos em uma concepção de escola que pretenda um mundo mais justo.

O eixo trabalho deve ser entendido como o processo de humanização do homem e

permite, ou facilita, a abordagem de quem produz a riqueza da humanidade e de como se processou a expropriação das riquezas e dos saberes dos trabalhadores.

Os saberes e as experiências dos educandos

Pensando em nossos alunos da EJA, quem são eles e o que devemos abordar na disciplina de História, cabe aqui lembrar uma frase de Paulo Freire em que ele relata: “o educador precisa partir do seu conhecimento de vida e do conhecimento de vida do educando, caso contrário, o educador falha”. Partindo desta frase, é importante que o professor de História investigue o que os alunos almejam com os estudos e, com base nessa informação, construa uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Deixar que cada aluno contribua com suas lembranças e experiências é fundamental para que todos se sintam inseridos neste processo. Nesse caso, deve-se priorizar o que é relevante de fato para a turma, ao mesmo tempo repensar as formas de mediação dos conteúdos.

Não podemos nos esquecer de que trabalhar com História pressupõe superar o senso comum, embora partindo dele, o que é tarefa bastante complexa, para a qual é preciso aliar ensino e pesquisa de maneira sistematizada. A problematização, o questionamento da realidade e a busca de conteúdos históricos que apresentem as diferentes experiências humanas é o caminho para a superação do senso comum.

Para Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e

de formando.” A partir disto precisamos valorizar os conhecimentos e os saberes acumulados que o jovem e o adulto da EJA trazem consigo, instigando nossos alunos a refletirem sobre o mundo no qual vivemos, observando as mudanças e as permanências nas sociedades estudadas. Podemos nos apropriar disso por meio de atividades que desenvolvam a capacidade de comparar e a habilidade de opinar sobre determinado tema histórico. Se nós educadores valorizarmos a sabedoria dos alunos e estabelecermos analogias e ligações com a realidade deles, isso facilitará em muito o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estudantes sentir-se-ão menos tímidos, rompendo assim com o desconforto de aprender tardiamente.

A disciplina de História não pode se limitar apenas a buscar o passado por ele mesmo, acreditando ser possível apreendê-lo da forma como aconteceu; ao contrário, ela deve trabalhar o presente a partir dos vestígios encontrados do passado tornando-se, assim, um produto social de determinada época. Nesta perspectiva, é necessário que todos os sujeitos sociais sejam valorizados com o objetivo de elucidar versões diferentes da História reconhecendo seu caráter dinâmico, como afirmam Marx e Engels: “a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante na história.” (BORGES, 1982, p. 36).

Partindo também dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, compreendemos que o conhecimento histórico é “um campo de pesquisa e produção de saberes em permanente debate que está longe de apontar para um consenso”. Assumir essa postura diante do conhecimento é também perceber que, no espaço escolar, “o conhecimento é

uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar”, elaborado no “diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes”, sendo “permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos”.

O foco na História do Brasil e no tempo presente – riscos e possibilidades

A importância de focarmos a História do Brasil e tomarmos o tema trabalho como principal eixo temático do ensino de História vem ao encontro das propostas de implementação da EJA PROFISSÕES, sendo assim relevante abordar temas que sejam significativos para nossos alunos e que estejam presentes no seu cotidiano, o que visa a uma maior participação dos educandos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita reflexões sócio-políticas e econômicas e uma melhor compreensão acerca destas relações estabelecidas na sociedade capitalista.

A proposta do tema trabalho enquanto eixo temático está de acordo com a concepção de que a história se move devido às contradições, os antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade, frutos da ação dos próprios homens, como afirma o pressuposto marxista de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e, por conseguinte, é atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, humaniza-se autoproduzindo-se pela atividade criadora e assim vai se transformando e transformando a natureza.

Sabe-se que a visão eurocêntrica da História ainda prevalece em muitos currículos

de História, enquanto que a inserção da História do Brasil fica bastante empobrecida. Estabelecer um foco maior na História do Brasil é um caminho para a valorização do estudo da história local e abre caminhos e possibilidades para que os alunos da EJA possam ser mais participativos no processo ensino-aprendizagem. A valorização da História local é importante no processo de formação do cidadão, do agente histórico, pois, além de possibilitar a abordagem de temas significativos para a formação crítica de nossos alunos, rompe com a noção de História que se prende apenas ao passado, aos grandes nomes e aos grandes feitos.

Articular o trabalho da EJA com a vida cultural mais ampla da cidade

É importante que o trabalho de formação na EJA seja pensado para além dos muros da escola. Nesse sentido a participação dos

alunos em atividades culturais desenvolvidas em museus, teatros, cinemas pode redimensionar as vivências da cidade por parte dos alunos, assim como, indicar outros parâmetros norteadores das opções curriculares do ensino da História e de perspectivas interdisciplinares. O que está em questão não é utilizarmos recursos mais agradáveis que possibilitem arejar a enfadonha rotina escolar, mas conceber os sujeitos da EJA como sujeitos de direito a vivências culturais diversificadas. Esta possibilidade, hoje vivenciada de modo tímido, necessita ser construída como política pública intersetorial. Cabe lembrar que, nesta mesma perspectiva, a escola deve ser local de exibição de peças de teatro, filmes, grupos musicais, dança, mostra de fotos. Muitas vezes os próprios alunos, individual ou coletivamente, estão envolvidos com diferentes produções artísticas, ou gostariam de desenvolver habilidades artísticas. Cabe atentarmos para esta dimensão formativa nos cursos de EJA.

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA

- Refletir e debater sobre o estudo da História, sua importância na formação enquanto sujeito histórico e no próprio exercício da cidadania;
- Ser capaz de enxergar a si próprio e a realidade local, regional, nacional e global, sob a perspectiva histórica;
- Caminhar no sentido da construção e constituição da identidade histórica, tanto pessoal quanto coletiva e/ou social;
- Entender que suas experiências e saberes são formas de compreensão do mundo que devem ser valorizadas e trabalhadas;
- Ser capaz de observar, descrever e estabelecer relações entre presente e passado, desenvolvendo as noções de semelhança/diferença, permanência/mudança e relações sociais;
- Compreender que os processos históricos se dão a partir de conflitos de interesses e que o conhecimento destes processos também está marcado pelos embates ideológicos presentes na sociedade;
- Interpretar diferentes fontes históricas e contextualizá-las, elaborando conhecimentos.



PARTE IV

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa



Possibilidades da Educação Especial na EJA

Jovens e adultos com deficiência constituem, hoje, ampla parcela da população de analfabetos no mundo, porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada; nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos, elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2008; 2009).

Essa invisibilidade, muitas vezes, contribui para a não conclusão do Ensino Fundamental Regular, situação parecida com todo o público que busca a EJA. Também, dentre os alunos com deficiência que procuram essa modalidade de ensino, há aqueles provenientes de instituições da rede privada de ensino especial, e ainda os que se encontram fora da escola (comum ou especial) .

Nesse contexto, jovens e adultos com deficiência podem ter na escola regular a oportunidade de convívio com uma população jovem e adulta que se assemelha à maioria deles quanto às condições precárias de vida, à baixa escolaridade e ao estigma dela decorrente, mas diferencia-se substancialmente deles quanto às possibilidades de enfrentamento da vida cotidiana, em suas formas de responder às exigências sociais e de participar das práticas culturais. A maioria dos colegas é composta por adultos, trabalhadores ou desempregados,

casados, pais e mães, homens e mulheres que podem compartilhar suas formas de significar o mundo, o baixo poder aquisitivo, a pouca escolaridade, a condição jovem e adulta e, como parte dela, a volta ou o ingresso à escola (CARVALHO, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que:

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (2008a, p. 17).

A Educação Especial, enquanto modalidade de que perpassa todos os níveis de ensino, precisa romper com a concepção centrada na deficiência; com a avaliação diagnóstica, com os limites e deficiências; com o currículo à parte ; com o isolamento e com a institucionalização. Em vez disso, deve propor uma avaliação pedagógica, investir nas possibilidades, utilizar um currículo comum; proporcionar uma formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva.

A presença da população com deficiência na EJA implica na atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, na consideração dessa etapa de vida e das suas necessidades inerentes. Significa, pois, afastar-se da concepção infantilizadora das pessoas com deficiência.

Refletir sobre as pessoas com deficiência na educação dos jovens e adultos significa olhar para o lugar social que esses grupos ocupam. Ambos excluídos da escola e, por isso, marcados cognitivamente como incapazes de avançar no conhecimento.

Segundo Mafezol e Góes (2004), “As expectativas, os valores, as possibilidades e os limites postos pelo meio vão guiar o indivíduo para que signifique a realidade e a si próprio; quando uma deficiência está presente, tudo isso já vem marcado pelo estigma de pertencer a um segmento determinado, inferiorizado e infantilizado”.

Assumindo a base teórica histórico-cultural de Vygotsky, rompe-se com a ideia patologizante da pessoa com deficiência (concepção com base na medicina e no olhar da deficiência como resultado individual/orgânico) e ressignifica a relação desse sujeito histórico

com o conhecimento, no campo das relações socioculturais.

Sendo assim, é no plano da vida social que devemos buscar a compreensão do desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas de jovens e adultos com deficiência, como a linguagem e o pensamento, pois muitas vezes, como no caso da deficiência intelectual, trabalha-se com exigência de elaborações no nível do pensamento concreto, pela forte crença na incapacidade de sua abstração.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas vem promovendo o acesso e a permanência do jovem e adulto com deficiência, na escola, garantindo-lhe professor de Educação Especial e oferecendo-lhe Salas de Recursos Multifuncionais, instrumentos para dinamizar o ensino aprendizagem do aluno.

PARTE V

AVALIAÇÃO

*“Se existe enigma, não se trata de coisas incognoscíveis,
mas simplesmente desconhecidas”.*

Antônio Gramsci



Na LDB vigora o preceito da participação democrática em todos os processos de avaliação. Em relação à gestão das políticas públicas está estabelecido que a definição, implementação e avaliação requerem uma ampla participação de todos os sujeitos envolvidos.

Na Rede Municipal de ensino de Campinas, o debate sobre a avaliação vem ganhando corpo em diversas ações, porém ainda não consolidamos um modelo de participação de profissionais, alunos e comunidades, nas instâncias centrais de tomadas de decisão. Trata-se de um desafio a superar.

Dentre as experiências promissoras que vimos trilhando, pois podem contribuir para a ampliação de espaços participativos, estão:

1. Avaliação institucional participativa: feita em cada escola por meio das Comissões Próprias de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e articulada pelo Departamento Pedagógico e NAEDs.

As escolas são estimuladas a desenvolver um sistema de avaliação participativo que permita obter dados confiáveis através de diagnósticos construídos por educadores, pais e alunos. Tais diagnósticos devem servir ao monitoramento contínuo e ao controle social sobre a qualidade das escolas e subsidiar o Poder Público na definição de políticas que impactam as condições estruturais de funcionamento das mesmas (como condições de trabalho, salário, formação e jornada). Nesta concepção de avaliação propõe-se ir além da sondagem de desempenho dos estudan-

tes por meio de provas, pois tão importante quanto esta sondagem é compreendermos quais fatores interferem neste desempenho.

As experiências em relação aos processos de avaliação educacional têm revelado a necessidade de que seus princípios orientadores sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a se conseguir maior envolvimento no processo.

2. Avaliação de Sistema: mapeamento dos conhecimentos já conquistados pelos alunos do conjunto das escolas da rede municipal.

Esta avaliação vem ocorrendo por meio de testagem de conhecimentos dos alunos a partir de provas preparadas por instituições externas à escola. Entre elas temos a Prova Campinas (realizada em 2008 e 2010 sob coordenação da SME) e a Provinha Brasil e Prova Brasil, conduzidas por órgãos do governo federal. Todas elas são destinadas aos alunos de ensino fundamental regular. Portanto não se aplicam à EJA.

3. A avaliação da Aprendizagem dos Alunos: Aprendizagem é uma condição intrinsecamente humana. Desde o nascimento, os sujeitos aprendem comportamentos, linguagens e valores nas relações sociais, produzindo o que denominamos cultura. O que se aprende na escola é uma cultura determinada, formada pelos saberes escolares que foram estabelecidos, sistematizados e hierarquizados por determinados grupos sociais, geralmente, aqueles ligados à transmissão da cultura

escrita escolar, em cada sociedade e período histórico. O valor dado aos saberes escolares, portanto, tem uma relação direta com os valores de determinados grupos, ou classes sociais, se quisermos ser mais precisos.

Não por acaso, desde que tiveram acesso à escola, as crianças, jovens e adultos das classes populares tendem a apresentar os desempenhos mais baixos nas avaliações escolares. Altos índices de reprovação e abandono logo nos primeiros anos de escolarização são indicados pelas estatísticas do sistema educacional brasileiro (Patto, 1990; Ribeiro, 1991). Agora, mais recentemente, os mais baixos desempenhos nas avaliações padronizadas conduzidas pelos governos em nível local ou nacional predominam entre as escolas das periferias mais pobres.

De outro lado, pesquisas realizadas fora do contexto escolar mostram que as crianças e adultos das classes populares possuem todas as condições de aprender, já que na vida resolvem variados problemas práticos por meio de complexas operações mentais (Carraher, 1989; Patto, 1981). Como entender tal paradoxo? Para responder a esta questão, parece-nos necessária uma constante reflexão sobre que aluno é esse e que escola temos lhe oferecido.

A avaliação, como prática escolar, pode nos oferecer elementos para esta reflexão. No entanto, ela nunca será neutra e estará sempre a serviço de um projeto de sociedade e, portanto, de sujeito. Ou seja, ela é marcada por valores socialmente estabelecidos e pelas relações de poder que levam certos valores a predominarem sobre outros em cada momento histórico. Pensando na sala de aula contemporânea, em uma escola que se pretende democrática e inclusiva, como poderia se dar a avaliação da aprendizagem dos alunos? Tomemos, para efeito de compara-

ção, a avaliação em dois polos antagônicos. Em um, ela serviria principalmente para medir, classificar e registrar sucessos e fracassos dos alunos; noutra, seria um instrumento de compreensão dos sujeitos em seu processo de construção de conhecimento.

De um lado, toma-se por avaliação apenas um processo que se esgota na construção e aplicação de instrumentos que pretendem oferecer um julgamento de valor daquilo que foi aprendido. De outro, concebe-se a avaliação em sua relação com a progressão das aprendizagens, incorporando a observação preliminar dos saberes já desenvolvidos para direcionar replanejamentos das práticas educativas. Nessa perspectiva, visa à reorganização radical do funcionamento da escola a fim de atender, com as melhores condições possíveis, às necessidades concretas dos alunos.

A transformação da lógica tradicional da escola excludente para uma escola democrática e inclusiva passa necessariamente por assumirmos, enquanto rede de ensino, essa última perspectiva. Trata-se de valorizarmos uma prática já comum a muitos professores de nossa rede, merecendo ser consolidada como alternativa no campo da avaliação.

Nossa reflexão caminha no sentido de superação do trabalho solitário de professores, destacando a necessidade de promover um processo coletivo e plural, que abarque os diferentes envolvidos na relação pedagógica, estabelecendo um diálogo em que o processo e os resultados possam ser compartilhados. Quando há o trabalho coletivo, cada professor pode compartilhar seus saberes e dificuldades e se reconhecer como autor na condução do processo de ensino.

A Descrição dos Saberes dos Alunos, prática que a SME vem indicando às escolas a

partir de 2005, explicitada no documento intitulado “Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/Fumec” (2005), está ancorada na perspectiva de que os professores estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber. No ensino fundamental regular a prática de registro da avaliação por descrição de saberes dos alunos já está documentada em sistema informatizado, o que não ocorre ainda na EJA.

Os saberes dos alunos da EJA refletem seus percursos de vida que vão além da escola. Esses percursos vão se manifestar nas avaliações que ela realiza. Sabe-se que, ao vivenciar uma mesma situação didática, cada aluno responde de formas diferentes às aprendizagens esperadas – é fato que os alunos têm ritmos e níveis diversos de conhecimento e que cada modo de aprender exige intervenções pontuais do

professor. Por isso, em alguns momentos, atividades diferenciadas devem ser oferecidas aos alunos, segundo suas necessidades.

Contudo, a tônica do trabalho pedagógico deve ser marcada por momentos em que todos aprendam pela pesquisa, pelas trocas dos diferentes conhecimentos que cada um traz. Então, a heterogeneidade de saberes com que os alunos de EJA chegam à escola deve ser colocada a serviço do crescimento do coletivo e não como um limite a ele.

Pautado por esta perspectiva, o Departamento Pedagógico indica que as escolas realizem o trabalho de avaliação de aprendizagem dos alunos reconhecendo e valorizando seus saberes prévios; utilizando-se de variados instrumentos de avaliação; desenvolvendo a prática de auto-avaliação pelos alunos e proporcionando a recuperação paralela aos alunos que dela necessitem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos*. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2011.
- BERLINGHOFF, William P. e GOUVÊA, Fernando Q. A matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas São Paulo: Edgard Blucher, 2008.
- BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Ministério da Educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.
- _____. Presidência da República. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez/1996.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Matemática. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental. 5ª a 8ª série: Volume 3 Matemática. Brasília: MEC/SEE, 2002.
- _____. Ministério da Educação. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2006).
- _____. Ministério da Educação. PROEJA FIC – Programa de Formação Inicial e Continuada Ensino Fundamental (2007).
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Boletim do Departamento Pedagógico – Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/Fumec. Abril de 2005 (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e EJA Anos Finais: Um processo de Reflexão e Ação (2010).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Educando Jovens e Adultos dos 3º, 4º e 5º Centros Supletivos – Subsídios para a Reflexão e Ação dos Educadores. Mimeo, 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta de Avaliação Institucional LOED/SME, 2005 (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Reorientação Curricular do Ensino Noturno. Mimeo.
- CARRAHER, T. et al. *“Na Vida Dez, Na Escola Zero”*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, Maria de Fátima – Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição de sujeitos. Horizontes, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Repertório dos Professores em formação*. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.
- _____. *Emoção, Percepção e Criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: Da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus 2007
- CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 11-37.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: Da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus 2007
- DAVINI, M. C. Currículo Integrado. http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/curriculo_davini.pdf. Consulta em 20/9/2012.
- DINIZ FILHO, L. L. *Fundamentos Epistemológicos da Geografia*. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2009. (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia).
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Giuliano. A EJA e o preparo para o trabalho. <http://www.brasile scola.com/educacao/a-eja-preparo-para-trabalho.htm> acessado em 13/09/2012
- FRIGOTTO, 2009. Trabalho. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>. Consulta em 8/10/2012
- GÓES, Maria C.R., PINTO, Gláucia U. Deficiência Mental, Imaginação e Mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. Jan-Abr – 2006 – v.12 n.1
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná – Matemática. Ano 2008.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Diretriz da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. Ano 2006
- KORO, M. B. e LOPES, C. E. Produzindo significados nas aulas de matemática da EJA: Uma análise curricular. Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL
- <http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/c11.pdf> acessado em 13/09/2012
- MAFESOL, Roberta Roncali, GÓES, Maria Cecília de. Jovens e adultos com deficiência: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de relações pessoais e atividades. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPED. Disponível em: http://anped.org.br/reunioesq27ra/programacao_gts/programacao_do_gt15. Acessado em: 29 de novembro de 2012.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- MIGUEL, José Carlos. Educação Matemática em Processos de EJA: Elementos para a sua fundamentação. UNESP. <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6176-Int.pdf> acessado em 13/09/2012
- NÓVOA, A. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, 2ª edição, Campinas: Papirus, 1997, p.29-41.
- OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira da Educação*. São Paulo. n.12. 1999.
- PATTO, Maria Helena Sousa (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- _____. *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação.
- Caderno de Orientações didáticas para EJA – Matemática etapas complementar e final. São Paulo, 2010.
- RIBEIRO, Sérgio da Costa. *A Pedagogia da Repetência*. Estudos Avançados. vol. 5 n° 12 São Paulo May/Aug. 1991.
- ROVAI, E. (org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, D. O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Consulta em 9/10/2012.
- SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos).
- SMOLLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOBAGE, Milton; LEOTE Rosângela. *Poéticas, Linguagens e Mídias*. São Paulo: UNESP, 2012. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47004/1/2ed_art_m4d8_txt.pdf>. Acesso em: 08/08/2012.
- VAN DE WALLE, John A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VÁRIOS. *Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: Contribuições e Possibilidades*. 2009.
- YGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e Linguagem*: Martins Fontes, 1997. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- YGOTSKI, Lev S. *Manuscrito de 1929*. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n° 71, jul. 2000.