

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS – EJA/EJAI

PRIMEIRO SEGMENTO (I ETAPA, II ETAPA)

ALFABETIZAÇÃO, 1º AO 5º ANO

SEGUNDO SEGMENTO (III ETAPA, IV ETAPA)

6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORMATOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO DE PERÍODOS SEMESTRAIS DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE ABRIL DE 2025 DO CNE/CEB. BNCC DA COMPUTAÇÃO E POLITICA NACIONAL DE EQUIDADE, PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E QUILOMBOLA(PNEERQ).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO – SEMECTI

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS – EJA/EJAI

SÃO BERNARDO -MA, FEVEREIRO DE 2026

PROPOSTA CURRICULAR EJA/EJAI SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – IDENTIFICAÇÃO -----	01
1.1 - APRESENTAÇÃO -----	02
1.2 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -----	03
1.3 – FUNÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-----	04
1.4 – RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS-----	05
1.5 – DADOS ESTATÍSTICO DA EJA NO BRASIL-----	06
CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA/EJAI-----	07
2.1 PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLAR-----	08
2.2 A IDENTIDADE DO CURSO DE EJA-----	09
2.3 A PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO NA EJA-----	10
2.4 – A PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO-----	11
2.5 – QUAL SÃO OS ADULTOS E IDOSOS? -----	12
2.6 – QUEM SÃO OS JOVENS? -----	13
2.7 – A EJA/EJAI E O MUNDO -----	14
2.8 - A EJA/EJAI E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO-----	15
CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PROPOSTA CURRICULAR-----	16
3.1 – ALGUMAS VISÕES DAS TEORIAS SOCIOCONSTRUTIVISTAS-----	17
3.2 – CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO-----	18
3.3 – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÕES-----	19
3.4 – CONCEPÇÕES DIDÁTICAS NA EJA/EJAI-----	20
3.5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EJA/EJAI-----	21
3.6 – O PAPEL DOS CONTEÚDOS NA EJA/EJAI-----	22
3.7 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS-----	23
3.8 – ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO-----	24
3.9 – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL-----	25
3.10 – ORGANIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA/EJAI-----	26
3.11 – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EJA/EJAI NOS ASPECTOS PNA, BNCC E EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, PNEERQ/LEI10639/2003/11645/2008/ PORTARIA 470/2024 – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº3/2025-----	27
3.12 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	28

I – INTRODUÇÃO

É com prazer que lhes entregamos a Proposta Curricular para o primeiro segmento e segundo segmento do Ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA/EJAI).

A elaboração dessa proposta parte do princípio que a construção de educação básica para jovens, adultos e idosos – voltado para a cidadania não se resolve só com a oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade e equidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no ambiente escolar.

Esta proposta surge dentro de um marco histórico em que se redefine o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira. Aquilo que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e concebido como educação de jovens, adultos e idosos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental. Oferecer ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com educação de jovens e adultos é uma necessidade urgente: merecem respeito as pessoas que buscam a escola para completar a trajetória escolar, muitas vezes motivadas pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de que tenham aumentadas as chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade.

II – APRESENTAÇÃO

A Supervisão Pedagógica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA/EJAI) da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMECTI) organizou esta Proposta Curricular para o Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA/EJAI (correspondente à I e II etapa 1º ao 5º e III e IV etapa 6º ao 9º ano), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas escolas municipais que atendem ao público de EJA/EJAI. A SEMECTI, já oferece materiais para subsidiar o trabalho das escolas que atuam no Primeiro e Segundo Segmento da EJA/EJAI (de 1º ao 9º ano), tem recebido inúmeras solicitações no sentido de organizar, para o Primeiro e Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o DCTMA do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens, adultos e idosos também as características desses cursos. Assim, preparou esta proposta curricular, organizada em três partes: Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas do conhecimento (LINGUAGEM, CIÊNCIA DA NATUREZA, CIÊNCIA HUMANAS) para a reflexão curricular. Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira,

História e Geografia. Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. A primeira parte do Volume 1 faz uma breve retomada histórica da educação de jovens e adultos em nosso país, com a finalidade de situar os professores atores que neste momento participam da construção dessa trajetória. Segue-se uma compilação dos principais aspectos que dão suporte legal à Educação de Jovens e Adultos e de dados estatísticos globais que mostram a dimensão desse atendimento. Apresenta ainda dados coletados em um levantamento realizado junto as secretarias de educação, professores e alunos, que permitem uma caracterização mais detalhada do Segundo Segmento. A segunda parte, com base no cenário delineado na parte anterior, tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular. A primeira delas refere-se tanto à construção do Projeto Educativo da Escola em que a EJA está inserida quanto à clara definição da identidade dessa modalidade de ensino. Em relação à identidade, merecem atenção a perspectiva do acolhimento pela equipe escolar e as relações da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade do conhecimento. São retomadas as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos e é feita uma análise das contribuições de teorias socioconstrutivistas nesse contexto. Discutem-se concepções como as de aprendizagem, conhecimento, contrato didático e avaliação e é proposta uma inversão da lógica que tradicionalmente orientou a organização curricular, tomando como ponto de partida não um conjunto de disciplinas – no qual umas são mais valorizadas do que outras – mas sim um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação. Com esse propósito, os conteúdos são analisados em suas diferentes dimensões: seu papel, as formas de selecioná-los e organizá-los; apresentam-se orientações didáticas gerais e orientações sobre avaliação, discutindo distintas modalidades organizativas e aspectos da gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos. Os dois volumes dedicados às áreas curriculares. Apresentam orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo e outros temas relevantes. Esta proposta curricular está inserida numa política educacional em que se destacam alguns princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;

- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo, 1997).

III – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é tarefa complexa, pois não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental. A síntese apresentada a seguir tem a finalidade de situar a presente proposta curricular nessa trajetória e convidar os professores a aprofundar seus conhecimentos sobre a história da educação de jovens e adultos e pesquisar em outras fontes (algumas das quais indicadas na Bibliografia). A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também no período imperial houve ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas. Sob forte influência europeia, a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Tal definição foi sendo semeada e se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras. Na segunda década do século XX, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas

para adultos. Foi apenas na década de 40 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, e instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Destacaram-se em âmbito nacional:

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
- a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
- a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
- a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações. No início da década de 60, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Como a legislação não especificava quem seriam os responsáveis pelos exames, eles passaram a ser realizados também por escolas privadas autorizadas pelos conselhos e secretarias, ao lado dos estabelecimentos oficiais. Ainda na década de 60, difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire. Nos seus primórdios, a educação de jovens e adultos era oferecida apenas em nível equivalente ao ensino primário; a partir de 1960, foi estendida ao curso ginasial. Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de

alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão. Persistiram algumas iniciativas, desenvolvidas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política. Para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos. Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo. Até a década de 80, o Mobral não parou de crescer, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém alfabetizados do Mobral. Com a instituição do ensino supletivo pelo MEC, o papel do educador Paulo Freire foi fundamental no desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Foram então redefinidas as funções desse ensino, e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do Mobral – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau. Em meados da década de 70, movimentos populares, sindicais e de comunidades de base começaram a se manifestar, como uma reação da sociedade ao autoritarismo e à repressão. Ganhou força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980- 1985), tomando como base a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Nesse contexto, o ensino supletivo começou a contar socialmente com a mobilização pedagogicamente inovadora da comunidade, tendendo à não-formalização. Surgiram, então, os programas de caráter compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria. O ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN n.º 5.692/71, estabelecendo que ele se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores

de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Com o fim do período militar o Mobral foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A assim chamada Fundação Educar tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção dessa fundação, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos. Ainda em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados. Na LDB n.º 9.394/96, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço. Suporte legal da educação de jovens e adultos a LDB n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 4 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão. A resolução CNE/CEB n.º 1/2000, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação. As diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar:

- equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;
- diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

IV – FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções:

- Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.
- Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.
- Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

V – RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (realizada no Brasil), em janeiro de 1997.

Os objetivos da 5ª Confinteia levaram em consideração as conferências anteriores e o cenário daquele momento que se configurava por esses movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência

Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. A Conferência de Hamburgo teve entre seus objetivos: manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de **educação ao longo da vida** que visasse facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal. Os documentos produzidos na Confinteia demonstram que a EJA deve seguir novas orientações devido ao processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século 20, levando em conta que o desenvolvimento das sociedades exige de seus membros capacidade de descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. A produção de conhecimento e a aprendizagem permanente, ao longo da vida, constituem fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Os quatro pilares educativos propostos – **aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver** – constituem fatores estratégicos para a formação dos cidadãos. Segundo as orientações da Confinteia, a educação de jovens e adultos deve:

- priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
- contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;
- promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
- elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
- garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência;
- incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA. Em seus documentos, a Confinteia coloca como princípios da EJA:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

Em abril de 2000, em Dacar, no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada Marco de Ação de Dacar, em que reafirma a Declaração de Jomtien, segundo a qual: [...] toda criança, jovens e adultos tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania. É fundamental que as equipes escolares de EJA conheçam, discutam e aprofundem essas orientações, estabelecendo princípios para uma atuação coerente com sua realidade. Da mesma forma, o conhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas por essa modalidade da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação das diferentes instâncias do nosso sistema educacional.

VI – DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A EJA NO BRASIL

Estudos recentes apontam a conclusão de certos parâmetros mínimos de escolaridade – situados em torno do Ensino Fundamental completo – como bases necessárias para um bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social, tanto no mercado de trabalho como na vida familiar, na esfera cultural, na

participação política e social. Essa concepção amplia o escopo da população a ser atingida pela educação de jovens e adultos, pois mesmo entre os jovens ainda é elevado o número daqueles que não concluíram os nove anos de escolaridade obrigatória. A permanência dos alunos na escola, de acordo com suas idades, evidenciando a presença significativa de jovens e adultos com poucos anos de estudo. Em 1999, mais de 3 milhões de alunos foram atendidos em cursos presenciais de EJA, com avaliação durante o processo. Esse contingente exclui os programas sem avaliação oferecidos em geral por ONGs e outras instituições.

VII – CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA.

Esta Proposta Curricular, destinada a subsidiar o trabalho desenvolvido no Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, é orientada pelas proposições da LDB n.º 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Nacional de Educação, segundo as quais esse processo deve ser construído em diferentes níveis de concretização, envolvendo as secretarias de educação estaduais e municipais e as escolas em que a EJA se insere, chegando ao detalhamento máximo nos planos específicos dos cursos e do planejamento de cada professor.

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade e equidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo, o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. Como apontam diferentes autores, entre os quais Coll (1996, p. 30):

[...] a inovação curricular não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e se aprende na escola. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende. Na verdade, hoje sabemos que ambos os aspectos são indissociáveis. O que finalmente os alunos aprendem na escola depende em boa medida de como o aprendem; e o que finalmente nós professores conseguimos ensinar aos nossos alunos é indissociável de como lhes ensinamos.

Desse modo, os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos. Implicam a consideração de fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem como o contrato didático, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação, e a interação da escola com as práticas sociais.

A organização curricular em EJA também será discutida, buscando inverter a lógica que parte de uma grade disciplinar inflexível, para propor como ponto de partida a definição de capacidades que se pretende que o aluno construa ao longo do curso.

Finalmente, serão apresentadas reflexões sobre conteúdos, processos de avaliação e orientações didáticas gerais, a serem aprofundadas e especificadas em cada área curricular.

VIII – PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita; a falta de consciência (ou de explicitação) sobre a própria proposta dificulta a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que este depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter em relação aos princípios e às metas que orientam suas ações. Daí a importância de que cada escola concretize sua proposta educativa num projeto que sirva como norteador de seu trabalho.

Um “projeto” é uma “antecipação” e implica, em primeiro lugar, uma referência ao futuro, inerente ao ato de projetar. Outro traço estrutural do conceito de projeto está ligado à categoria da possibilidade. Essa competência profissional do professor, de poder antecipar os “efeitos” da formação que oferece a um grupo de alunos, para atuar na sociedade “já”, e também daqui a dez ou vinte anos, levando em conta ao mesmo tempo as possibilidades reais desse aluno (que trabalha e estuda, que tem pouco acesso a bens culturais etc.), não é nada simples. Por isso, na elaboração do projeto educativo, essas questões precisam fazer parte das reflexões coletivas.

No caso da EJA, um dos aspectos mais relevantes no que se refere ao projeto educativo é o isolamento desses cursos nas unidades escolares. A educação de jovens e adultos é parte integrante do projeto educativo da escola em que se insere, desse modo, não pode ser tratada como mera “inquilina” do espaço escolar. Isso significa, em primeiro lugar, oferecer oportunidades para que os professores dessa modalidade de ensino participem das discussões e da elaboração do projeto educativo da escola, garantindo assim aos alunos – levando em conta suas especificidades – o mesmo direito dos outros alunos em relação ao uso de materiais e espaços, a possibilidade de interagir com os demais e de ser respeitados pela equipe escolar.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado no início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse processo, a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Ela produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente em seu trabalho com os alunos, dentro e fora da sala de aula, com base em estudos teóricos na

área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo evidentemente os alunos.

Cada escola tem uma identidade própria, constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Possui uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições e condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. Realidades econômicas e sociais e características culturais estão presentes no interior de cada escola e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e expõe valores coletivos, de forma clara, além de delimitar prioridades, definir os resultados desejados e incorporar a autoavaliação ao seu trabalho, em função do conhecimento da comunidade em que atua e de sua responsabilidade para com ela.

Ao atuar com o intuito de que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas – e, desse modo, construir ou rever projetos de vida, de forma refletida e consciente –, é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais e culturais e suas individualidades. Nesse processo, serão compartilhados saberes de professores e alunos jovens e adultos, ou seja, de indivíduos com histórias próprias, propiciando a construção de conhecimentos diversificados. Levando em conta essas diferenças e semelhanças no projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

A clareza de objetivos no trabalho da equipe escolar provoca o estudo e a reflexão sobre problemas reais, organiza o planejamento que dá sentido às ações cotidianas, reduz a improvisação, o arbítrio das imposições e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são incoerentes com os objetivos educacionais compartilhados. Daí a importância de jornadas de trabalho que incluam tempo específico para uma atuação coletiva da equipe escolar.

A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaborar e desenvolver seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como do ponto de vista pedagógico. Projetos educativos claramente definidos permitem investimentos de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio entre as condições de trabalho de cada escola. O processo de elaboração e desenvolvimento do projeto educativo de cada escola pressupõe alguns aspectos, entre os quais se destacam:

- Repensar o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade e seus valores: isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.

- Dar ao projeto educativo a dimensão do presente: o jovem e o adulto atravessam momentos muito especiais em suas existências, experimentando tempos específicos da vida humana. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando os alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, problemas e preocupações, desenvolvem a autoconfiança e a confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar. Isso vale também para os adultos que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores etc.
- Caracterizar o projeto, com sua dimensão de projeto educativo futuro, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas, a fim de não se deixar contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, e defensivas em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto, a escola propõe algo que ainda não existe, mas é uma possibilidade real, da qual se possa aproximar gradativamente. Isso supõe uma posição política da equipe escolar, uma visão do ideal de organização da convivência social e do posicionamento pedagógico, para que se definam as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares, transformando em realidade o que é possível e desejável.
- Repensar a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, estabelecendo cronogramas exequíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando os recursos disponíveis, de forma plena, funcional e sem desperdícios, definindo o acompanhamento e a avaliação sistemática – e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade, desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central passa a ser o preenchimento de formulários.
- Elaborar e desenvolver o projeto educativo com tempo suficiente para que possa ser submetido a análise, discussão e reelaboração contínuas, num clima institucional favorável, e com condições objetivas de realização. Deve-se ressaltar que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para a outra e que a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas.
- A contínua realização do projeto educativo possibilita conhecer ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo o próprio projeto a base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Para os professores, a feitura e a execução do projeto dão coerência às atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribuem de forma efetiva para sua formação profissional, pois favorecem a reflexão e a atuação sobre a realidade com a qual trabalham.

A experiência acumulada dos profissionais da escola é a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo. Ao elaborar e desenvolver o projeto

educativo, é fundamental que a equipe escolar conheça de fato seus alunos, reconheça suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia, o que fazem fora da escola. Para isso, é preciso fazer coleta e organizar os dados.

Se a equipe escolar tem em vista uma aprendizagem significativa, é necessário criar condições para que os alunos possam manifestar preocupações, problemas, interesses, conhecimentos prévios, motivações – e, assim, levá-los em conta no processo de articulação entre definição de objetivos e seleção de conteúdos.

É indispensável organizar a escola como um espaço vivo, em que a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os alunos se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola.

Na EJA, esse aspecto deve ser cuidadosamente discutido, já que os alunos muitas vezes ocupam somente a sala de aula, sem poder usufruir de outros espaços da escola que também são importantes para sua formação, como biblioteca, sala de artes, laboratórios. Isso muitas vezes ocorre em função de essa modalidade de ensino não estar incluída na discussão do projeto educativo da escola. Esse fator, entre outros, pode dificultar a troca de experiências entre os professores e muitas vezes impossibilita o contato e o intercâmbio entre alunos que convivem no mesmo espaço.

Vários autores têm apontado transformações significativas no chamado “espaço do conhecimento”, levando aos seguintes questionamentos:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica a questão do universo de conhecimentos a trabalhar;
- nesse universo de conhecimentos, as metodologias assumem maior importância, reduzindo-se ainda mais à dimensão “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- deve-se aprofundar a transformação da cronologia do conhecimento: a visão de homem que primeiro estuda, depois trabalha e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modificou-se profundamente a função do aluno, em particular do adulto, como sujeito da própria formação diante da diferenciação da riqueza dos espaços de conhecimento dos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, como parte integrante das condições de vida e de trabalho, em particular para a maioria pobre da população.

Ainda com referência ao processo de discussão de seu projeto educativo, é importante que a equipe escolar reflita sobre pontos como:

- A escola atual continua a se organizar internamente segundo um modelo concebido na era industrial, dividindo o trabalho entre especialistas das

diferentes disciplinas, sem a intercomunicação efetiva entre eles e sem a fixação clara de objetivos comuns a serem atingidos – este é um aspecto fundamental a ser revisto.

- O uso cada vez mais disseminado de calculadoras, computadores e outras tecnologias provocou uma drástica mudança em todos os campos da atividade humana; a comunicação, oral e escrita, convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, possibilitando o compartilhamento instantâneo de informações entre pessoas de diferentes locais. Alguns observadores otimistas acreditam que o poder da tecnologia, nas primeiras décadas do século 21, deverá ser distribuído entre um número muito maior de pessoas, em vez de se concentrar nas mãos de uma elite, e essa democratização do saber tecnológico deverá surtir efeitos por toda a escala social das profissões. O acesso às chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) precisa ser garantido pela escola a todos os alunos, e, em particular, aos alunos da EJA.

- É preciso aprender sempre: esta é a palavra de ordem no mundo atual. Todos falam da necessidade de educação permanente; deve-se considerar que o trabalho doravante vai se realizar numa atmosfera semelhante a escolar (em que todos deverão aprender, o tempo todo), e que o trabalhador terá de ser polivalente (cuidando de sua capacidade de aprender muito mais do que de preservar especializações). Tal concepção pode possibilitar à EJA uma perspectiva mais interessante, que é a de educação permanente, e não a mera recuperação do tempo perdido.

- A escola é um espaço privilegiado de conhecimento, em que as pessoas podem ter acesso a dados e informações sobre a realidade. No entanto, os grandes desafios que se colocam para a escola, hoje, implicam a necessidade de enraizamento na comunidade e sua articulação com outras instituições, como por exemplo sindicatos, postos de saúde, organizações não governamentais, empresas etc.

Para que essas discussões sejam efetivamente realizadas, é importante que a equipe escolar:

- valorize o processo de planejamento em si, considerando que somente reflexões consistentes e feitas de forma participativa podem subsidiar adequadamente a tomada de decisões;
- destine tempo adequado à elaboração e à realização do planejamento, bem como para sua avaliação (replanejamento);
- organize os trabalhos de planejamento de modo a garantir tempos e espaços para reflexões de todo o grupo de professores, de professores de uma mesma disciplina, de professores de uma mesma turma/etapa/ segmento.

IX - A IDENTIDADE DO CURSO DE EJA

A inclusão da EJA no projeto educativo da escola é de vital importância para o cumprimento das funções a ela atribuídas de reparar, equalizar e qualificar. Os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio frequentado por alunos entre 4 e 17 anos. No entanto, há especificidades marcantes que precisam ser identificadas, particularmente quando a tarefa é construir uma proposta curricular.

Determinar claramente a identidade de um curso de EJA/EJAI pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

A identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens, adultos e idosos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é necessário que a escola assume a função **reparadora** de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto **equalizador**, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a **qualificadora**, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

X – A PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO

A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: este é um diagnóstico amplamente aceito por órgãos governamentais, não-governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não-permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento pode ser originada, muitas vezes, pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a consequente diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho e suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança. É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas

entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

Desconhecer a diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos pode levar ao chamado fracasso escolar, afetando os aspectos moral, afetivo e social que acompanharão essas pessoas por toda a vida.

Acolhimento não pode ser interpretado como sinônimo de “maternagem”, num sentido semelhante ao usado pelos professores da educação infantil. Mais que “pegar no colo”, na EJA/EJAI o acolhimento requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas.

Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos da EJA/EJAI não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar.

Para regressar à escola, jovens, adultos e idosos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Assim, essa disposição para a aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos. Nesse contexto, um aspecto importante refere-se à proposição de um estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura, ensino comprometido com a aprendizagem, que considere a situação real dos alunos, dando sentido e plenitude humana à sua existência, respondendo a problemas de seu dia-a-dia e também para sua atuação mais ampla.

O desenvolvimento das potencialidades dos alunos jovens, adultos e idosos pressupõe que se tome como ponto de partida o respeito por suas necessidades específicas e seus saberes construídos ao longo da vida, e como meta o acesso a conhecimentos relevantes, o que é uma contraposição à ideia de que é preciso fazer uma seleção de conteúdos que preencha vazios daquilo que não estudaram quando crianças.

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens, adultos e idosos inseridos em uma sociedade letrada, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto. Mas isso não basta. É preciso também contribuir para sua formação intelectual, estimulando seu pensamento, seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma

situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimentos em novos contextos.

O acolhimento aos jovens, adultos e idosos se traduz também nas oportunidades dadas a eles, tanto no sentido de se manifestarem das mais diferentes formas como no de produzirem e partilharem suas produções (de conhecimentos, expressões artísticas, performances esportivas e as criadas fora do espaço escolar). Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura, como seres capazes de propor, criar e participar.

Além disso, todo o processo de ensino e aprendizagem precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico para a superação da ordem sociocultural e socioeconômica deficiente. O acesso à educação deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade.

XI – ACOLHER PRESSUPÕE CONHECER

A escola que atende à educação de jovens, adultos e idosos precisa conhecer e levar em conta as singularidades dos alunos dessa modalidade da educação básica do Ensino Fundamental, a fim de não se configurar como mera adaptação de uma escola de crianças, nem um suprimento de algo que os alunos não tiveram anteriormente. Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões importantes a serem trabalhadas. Diferenças de idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, local de moradia, relações com a produção cultural variam significativamente e exigem projetos educativos diferenciados.

Hoje, a clientela da educação de jovens, adultos e idosos inclui de fato “jovens” “adultos” e “idosos”. Os jovens fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos, e idosos recentemente. Sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado dos “fora da relação idade/série”. É muito provável que sejam bastante diferentes as motivações que levam jovens, adultos e idosos voltar à escola, a postura diante dos conhecimentos e o próprio ritmo de trabalho em sala de aula. Desse modo, sua convivência é identificada muitas vezes como um problema por professores; a diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes é vista como um elemento que dificulta as relações pessoais e o próprio desenvolvimento das atividades em aula. Outros, porém, veem nesse fato uma possibilidade de rica troca de experiências entre gerações e destacam a diversidade de pontos de vista, de formas de comportamento como elementos importantes para a discussão de temas ligados à pluralidade cultural, à ética, à cidadania, à sexualidade.

XII - QUEM SÃO OS ADULTOS E IDOSOS

Até o final dos anos 70, a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam. Em estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da idade adulta e da velhice apontaram que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, um processo que dura a vida toda.

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. Além do desenvolvimento cognitivo, uma característica marcante dos alunos adultos e idosos refere-se ao autoconceito quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes manifestam insegurança, medo de se expor ao ridículo, dizem que se consideram incapazes de aprender. Expressam ainda certa resistência a mudanças, talvez porque não é cômodo negar concepções arraigadas, construídas ao longo da vida. Parecem ter uma relação bastante “imediatista” com o conhecimento, querendo saber onde e como irão utilizá-lo, desconsiderando aquele para o qual não percebem uso imediato. O aluno adulto e idoso tem como característica responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. O predomínio da racionalidade é outro aspecto relevante dentro das distinções possíveis dos adultos; ao contrário de crianças e adolescentes, o adulto tende a ver objetivamente o mundo e os acontecimentos da vida, de modo que pode tomar decisões movido mais pela razão.

Os alunos, ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno. Normalmente, tais representações foram construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de parentes próximos. A escola que esperam é um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. E as relações com o conhecimento se dão de forma predeterminada, ou seja, já está definido o que será dado em relação aos conteúdos; os alunos têm, na maioria dos casos, aulas expositivas, em que cópias de textos e exercícios repetitivos para memorização são a tônica do trabalho escolar.

Para lidar com as eventuais resistências dos alunos a uma nova proposta, os professores precisam estar preparados para discutir um novo contrato didático, deixando claro o que podem e devem esperar dos alunos e o que os alunos podem e devem esperar deles. Mas isso implica que esses professores tenham direito de aprender como ensinar – que tenham acesso a programas de formação continuada, e possam ampliar seu repertório de conhecimentos, para aprimorar sua prática e conseguir proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.

XIII – QUEM SÃO OS JOVENS

Assim como os adultos e idosos apresentam algumas características específicas que os diferenciam, os jovens também possuem especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam. Eles têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados das fases da vida (infância, juventude, maturidade e velhice). Por exemplo, as culturas indígenas brasileiras possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. A passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.

Em nossa sociedade, a entrada na juventude passa pela adolescência, mas sem definição clara de uma “idade de chegada”. Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a entrada definitiva no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite ao jovem ter acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil. Assim, também, a saída da escola não define a passagem para a fase adulta, pois este é um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola. A juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social sem definições rígidas do seu começo e do seu final. Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

A intensidade dos desafios e das descobertas vivenciados pelos jovens leva a uma extrema valorização do convívio entre eles, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões. As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas e até mesmo combatidas pela escola, o que traz sérias consequências. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o jovem precisará na vida adulta, a escola às vezes pouco se pergunta o que ele necessita agora, e que dimensões humanas, potencialidades e valores devem ser privilegiados nessa fase da vida. Assim, a escola perde a capacidade de

diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja.

Os alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola: a partir de manifestações culturais (musical, teatral etc.) expressam suas opiniões de modo crítico, na maior parte das vezes, falando de suas dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro, do desemprego, da miséria, da corrupção, da poluição.

Reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos, o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

XIV – A EJA/EJAI E O MUNDO DO TRABALHO

Os jovens, adultos e idosos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos.

Em outras palavras, o grau de escolaridade funciona como pré-requisito, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha. A possibilidade de pleitear determinados cargos públicos ou mesmo uma vaga no mercado de trabalho supõe, em geral, a posse de certificado formal. Há, entretanto, outras razões além da certificação de escolaridade que motivam os trabalhadores a ingressar em programas de elevação de escolaridade. Diretamente ligada à certificação está a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior. O que está em questão aqui, além da empregabilidade e da certificação, é o desejo de saber, cuja qualidade crítica pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela vier a se inserir.

Outra forte razão para a procura de programas de ampliação de escolaridade é a busca do reconhecimento social e da afirmação da autoestima. O conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade. A necessidade de concluir o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) ou ao Ensino Médio, justificam sua vontade de estudar e de acompanhar os

estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente em situações de menor escolaridade e de pessoas mais idosas, trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que suponham domínio de leitura e escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir apoio a outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais.

Ao ingressarem nos cursos de EJA/EJAI os alunos ampliam as possibilidades de socialização, isto é, convivem em um ambiente social que oferece a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes. Ainda que o processo de socialização não se dê apenas na escola (participação em igrejas, associações culturais ou esportivas, sindicatos etc. cumprem função semelhante), esse motivo é fundamental para o sucesso do processo pedagógico e a permanência do aluno na escola. Vale dizer que a ausência e a pouca socialização presentes nos cursos de EJA/EJAI podem ser os fatores de insucesso e abandono.

Além dessas motivações pessoais, no mundo globalizado, a educação regular, de massa, generalizada passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais. Tornou-se lugar-comum falar que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão. Ser escolarizado é condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que possa consumir produtos etc. Ou seja, não é interessante a simples exclusão do sujeito.

Por um lado, a ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pela oferta de emprego e tornando “natural” a ideia de que “no mundo moderno, só os mais competitivos têm possibilidade de ser alguém na vida” e que, portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente em sua formação. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, a escolarização impõe-se como condição de possibilidade de participação no mercado de trabalho e, em tendo emprego, de participação – ainda que mínima – no mercado de consumo. Se a escolarização não garante emprego a ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é, cada vez mais, um fator de impedimento ao trabalho. O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para “retomar uma trajetória escolar interrompida”, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos.

Todas essas discussões precisam ainda levar em conta que, na realidade brasileira, o resgate da cidadania da imensa maioria da população ainda não ocorreu, ao mesmo tempo que um cenário em construção do mundo do trabalho exige a incorporação de transformações, tornando o desafio muito maior. Nesse universo, para construir as transformações hoje necessárias, não basta apenas pensar em projetos educacionais a serem desenvolvidos solitariamente pelas escolas, mas é preciso inserir a dinâmica do trabalho e do conhecimento em contextos mais amplos. O fato de o conhecimento ter passado a ser um recurso essencial, que caracteriza a sociedade pós-industrial, muda fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas e demandando também novas políticas educacionais.

Longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, é preciso penetrar nas novas dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrado da sociedade, quando, hoje, apenas as polarizações e desigualdades são reforçadas.

XV – A EJA/EJAI E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Tudo muda hoje: as ciências, seus métodos e suas invenções, a forma de transformar as coisas, as técnicas, portanto o trabalho, sua organização e as relações sociais que ele supõe ou destrói; a família e as escolas, os escritórios e as usinas, os campos e as cidades, as nações e a política, as habitações e as viagens, as fronteiras, a riqueza e a miséria, a maneira de fazer os bebês e de os educar, a de fazer a guerra e a de se exterminar, a violência, o direito, a morte, os espetáculos [...]. Onde habitaremos nós? Com que viveremos? Como ganharemos nossa vida? Para onde emigrar? Que saber, que aprender, que ensinar, que fazer? Como então se comportar? Em suma, como se localizar no mundo global que emerge e parece substituir o velho? (Serres, 1994, p. 11).

Ao analisar o papel das escolas nas sociedades de um novo milênio em meio a transformações tão radicais, especialistas de diferentes áreas discutem o que se convencionou chamar de “sociedade do conhecimento”. Uma das afirmações mais contundentes é a de que nessa sociedade o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra: é o conhecimento (ver Drucker, 1993).

Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. É, pois, indispensável que a escola o considere e o debata, especialmente em relação aos professores e alunos da EJA/EJAI. Se a educação se torna central em todos os níveis, se a ideia de aprendizagem toma conta de todas as áreas e se a necessidade de aprender mantém-se presente por toda a vida (educação permanente), as concepções de conhecimento, de aprendizagem, de autonomia intelectual precisam ser rediscutidas pelos professores.

Um dos aspectos desse debate é o enraizamento da escola na comunidade e na sociedade. Um projeto educativo de escola não pode ser pensado

intramuros, pois o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores devem levar em conta as características, os anseios, as necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola deve ser mobilizadora e organizadora de um processo em que a comunidade se envolva, em que diversos espaços educacionais da sociedade possam ser integrados, possibilitando a criação de um ambiente cultural que leve à participação e ao reforço das atitudes criativas dos alunos-cidadãos.

As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. Assim, a escola deve, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. Essa é a nova perspectiva que se coloca para a escola: ela tem de ser um sistema aberto, acessível a todas as pessoas e, em especial, àquelas que, por qualquer razão, não tiveram acesso a uma educação compatível, caso específico dos alunos da EJA/EJAI.

Ela precisa despertar e conscientizar alunos de todos os níveis e de todas as idades, motivando-os a aprender e mostrando a necessidade de aprendizado permanente. Nesse sentido, as **Tecnologias da Informação e Comunicação** (TIC) são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens, adultos e idosos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social.

XVI - CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PROPOSTA CURRICULAR

Delineado o cenário mais amplo em que se insere a EJA/EJAI, impõe-se a necessidade de abordar as questões que colocam em foco o processo de ensino e aprendizagem, nessa modalidade de ensino. Ao buscar identificar concepções que fundamentam uma proposta curricular para a EJA/EJAI, a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire ganha destaque. Mas é necessário interpretar as ideias desse educador, extraindo delas as marcantes concepções do âmbito político-ideológico, inseridas na ação educativa e agregando contribuições de novos estudos – como por exemplo as das chamadas teorias socioconstrutivistas, que orientam hoje grande parte das práticas pedagógicas.

As propostas de Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres”. Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno. Com tais pressupostos, é feita a crítica aos procedimentos pedagógicos

que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento – “o que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno, que nada sabe e que somente escuta” –, nomeada por Freire como “educação bancária”.

Em contraposição, propõe-se uma mudança da relação entre professor e aluno: em vez de adotar uma relação vertical, em que impõe sua visão de mundo, o professor assume uma posição horizontal, de igualdade, favorecendo o diálogo entre sua visão de mundo e a do aluno, **problematizando a realidade e se problematizando**. Nessa troca, com esse diálogo é que se efetiva o conhecimento. Na proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; todos aprendem e todos ensinam, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem.

Constantemente, o homem é levado a refletir sobre sua ação e buscar respostas aos desafios propostos e, nesse processo, constrói conhecimento. Sendo assim, o conhecimento nasce da ação e é agindo que ele se confronta com a necessidade de aprender. Como é próprio dos seres humanos agir no mundo, todas as pessoas têm conhecimentos e produzem conhecimentos. Os alunos da EJA/EJAI, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres”. Esses saberes devem ser respeitados pela escola, como ponto de partida para a aquisição de outros. Por exemplo: todos resolvem problemas em seu dia-a-dia, fazendo cálculos matemáticos à sua maneira. Mesmo que sejam bem diferentes das envolvidas no cálculo convencional, essas estratégias pessoais também são matematicamente válidas. O desafio do professor consiste exatamente em considerar as estratégias pessoais, explicitá-las e compará-las com outros algoritmos construídos pelas civilizações, como as técnicas operatórias que se baseiam no sistema de numeração decimal. O aluno irá compreender que os conhecimentos que vai construir na escola têm relação com os já construídos em sua vida cotidiana e como é útil e interessante relacioná-los os e ampliá-los.

Um aspecto de grande destaque na obra de Paulo Freire é a afirmação da educação com caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão. Ele chama a atenção para o fato de que a educação sistemática, numa sociedade repressiva, age como instrumento de controle social e de preservação dessa sociedade.

Nesse sentido, a opção educacional, assim como toda ação educacional, nunca é neutra, sempre está a favor de uma posição política, que repercute na relação professor/aluno/conhecimento e, como consequência, no tipo de ser que se quer formar. Paulo Freire ressalta que “a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele”; assim, a educação será conservadora ou transformadora da realidade. Para Freire, quando o professor não tem clareza sobre a quem está

servindo ou opta pela neutralidade, está mesmo que inconscientemente optando por um dos lados, neste caso, pela conservação. Ao optar por uma educação transformadora, ela deve ser essencialmente problematizadora, pressupondo criatividade e reflexão sobre a realidade, de modo a assumir o compromisso com sua mudança.

Numa visão dialética, “a educação para a libertação se constitui como ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer”. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário o aluno parar de apenas escutar e obedecer e rejeitar a “hospedagem do opressor dentro de si”, que faz com que se considere ignorante e incapaz.

XVII - ALGUMAS VISÕES DAS TEORIAS SOCIOCONSTRUTIVISTAS

Por muito tempo, a Pedagogia focalizou o que deveria ser ensinado, ou seja, valorizou o conhecimento; a preocupação era o ensino de conteúdos organizados pela lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado. Em outros momentos, centrou-se no professor, na sua metodologia e não como ensinar. Nessa perspectiva, valorizava-se a técnica de ensino, os manuais de aplicação. O processo de como o aluno aprende, ou seja, as questões de aprendizagem, ficou relegado a segundo plano por muito tempo.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, as pesquisas que buscam apontar como o aluno conhece e as teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, sem aprendizagem, não há ensino. De acordo com as concepções **socioconstrutivistas**, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. **É, antes de tudo, uma construção histórica e social**, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. **A aprendizagem, na concepção construtivista, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimentos prévios dos alunos.**

Os alunos jovens, adultos e idosos, devido ao seu percurso de vida, experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais, apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. É a partir desses conhecimentos que se dá o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados. A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A interação permite interpretar a realidade, construir significados e também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. Nesse processo de interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, o primeiro constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e que se orientam por uma lógica

interna que faz sentido para ele. Essas ideias, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressões de uma construção inteligente por parte do sujeito. No entanto, muitas vezes são incoerentes aos olhos de outros sujeitos que as interpretam como erros. Na descrição a seguir, feita por um professor da educação de jovens, adultos e idosos, pode-se observar uma reflexão sobre os possíveis “erros” construídos no processo de elaboração do conhecimento.

Os conhecimentos que temos do globo terrestre foram, em grande parte, aprendidos na escola. Assim, não é de se estranhar que muitos dos alunos jovens, adultos e idosos, porque não foram à escola ou nela ficaram pouco tempo, tenham ideias pouco precisas sobre o nosso planeta. Atividades com desenhos (onde tenham de desenhar o nosso planeta, tal como imaginam) mostraram que a maioria dos alunos acredita que a Terra é redonda, com partes cobertas por rios e lagos, montanhas e florestas. Os desenhos mostraram também que muitos imaginam que o Sol, a Lua e as estrelas fazem parte da Terra. Para outros vivemos dentro do planeta, caso contrário, cairíamos. A tradição escolar, que não fazia distinção entre erros integrantes do processo de aprendizagem – erros construtivos – e simples enganos ou desconhecimentos, trabalhava com a ideia de que a ausência de erros era a manifestação da aprendizagem. Atualmente, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e um dos fatores que possibilita o ajuste da ação pedagógica.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização, utilizadas pelos alunos para internalizar e interpretar os novos conteúdos. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe, dos conhecimentos que já construiu anteriormente, das informações e do ensino que recebe. Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Para que a aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Na educação de jovens, adultos e idosos, isso nem sempre é aceitável para os alunos, pois muitas vezes não acreditam que seus conhecimentos sejam válidos. A disponibilidade para a aprendizagem exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. Entretanto, os alunos, muitas vezes, não acreditam que dessa forma possam adquirir conhecimentos, pois consideram que a aprendizagem passa necessariamente pela transmissão de informações prontas e acabadas. A expectativa que o professor tem a respeito da aprendizagem de seus alunos faz

parte do contrato didático. Assim, se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade; valorizar o processo, e não apenas a rapidez na realização; esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos.

Entre fatores que interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem se destacam:

- o conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno;
- a proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- o tempo adequado para a realização de atividades. No entanto, mesmo garantindo-se essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realizar a tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar o bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, o que está em jogo não é somente a dimensão cognitiva. Sua autoimagem é influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e que, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Se o professor não acredita na capacidade para aprender de seus alunos, eles provavelmente corresponderão a essa expectativa. Aprender é uma tarefa árdua, em que se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta também das questões de ordem afetiva. Isso se contrapõe à ideia de que esse aluno não pode aprender por questões de ordem emocional, utilizando tal argumento para justificar o fracasso escolar. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam, estabeleçam vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de auto regulação do processo de ensino e aprendizagem. Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e o professor coparticipam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

Vygotsky estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e a relação com o ambiente sociocultural, que não se desenvolve plenamente sem a ação e interferência do outro. Ressalta a importância de

considerar o que denomina “zona de desenvolvimento proximal”, situada entre aquilo que o indivíduo já sabe e consegue realizar sozinho e o que pode ser desenvolvido com a ajuda e intervenção de outros. Assim, uma boa situação de aprendizagem é aquela em que as pessoas podem interagir coletivamente, permitindo a circulação de informações, em que os alunos tenham de colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o objeto de conhecimento, tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que será aprendido, que se coloquem desafios ao mesmo tempo “difíceis e possíveis” e que o objeto a ser aprendido mantenha suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado.

A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a cooperação entre Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de auto regulação do processo de ensino e aprendizagem professores e alunos, e destes entre si, os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares. O diálogo, neste contexto, não pode ser reduzido a simples trocas de ideias nem tampouco a transferências de conhecimentos, mas deve remeter à reflexão e à ação que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas tanto pelo professor quanto por colegas, meios de comunicação, familiares, amigos, atividades de trabalho e lazer etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências, para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagem significativa. As aprendizagens realizadas na escola são significativas na medida em que conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem dos alunos.

As reflexões sobre a atuação em sala de aula, os debates e as teorias ajudam a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre o ensino e a aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade e na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem.

XVIII – CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO

Nas últimas décadas, em diferentes campos do conhecimento, crescem as investigações sobre os saberes gerados por diferentes grupos culturais referentes à linguagem, aos procedimentos matemáticos (a etnomatemática é um exemplo), às crenças religiosas, aos rituais, às técnicas de produção, à dança, à música etc. No entanto, esses conhecimentos ainda não são tratados

como tal e sua presença nos currículos escolares é ainda bastante pequena. Esses conhecimentos também não fazem parte dos livros e textos, em que apenas os chamados saberes “científicos” são veiculados. Mas eles fazem, de fato, parte do mundo dos alunos, particularmente do aluno da EJA/EJAI. Desse modo, é necessário romper a preconceituosa barreira que separa “saberes populares” de “saberes científicos”, pondo em discussão a própria concepção de conhecimento.

Outro mito relacionado à concepção de conhecimento refere-se à ideia de que ele é concebido como algo que pode ser transmitido, ou passado, de uma pessoa (mais sábia) para outra. Ou seja, o conhecimento é visto como um bem passível de ser acumulado, comparável a uma substância que enche uma espécie de reservatório existente na mente de cada ser humano, doado por alguém ou adquirido. Ainda é pouco considerada a discussão do conhecimento como algo construído individualmente, e também socialmente. Além do mito da acumulação, há ainda o mito da linearidade. Fala-se que o conhecimento é construído como se fosse uma parede, em que os tijolos são assentados uns sobre os outros e em que o alicerce é fundamental (o aluno precisa ter “base”). Essa concepção de conhecimento pode ser representada também por uma cadeia de elos, encadeados uns após os outros, de forma hierarquizada, em que cada um constitui um pré-requisito para o seguinte, mais complexo do que ele. Assim, se um elo estiver fraco ele precisa ser reconstituído para que a cadeia tenha prosseguimento.

Embora no modelo da cadeia os conhecimentos se relacionem dois a dois, na prática da sala de aula o aluno é frequentemente apresentado à “matéria nova” (“hoje vamos começar uma matéria nova”), como se ela não tivesse relação alguma com conhecimentos anteriormente estudados ou trazidos pelos alunos de sua vivência. Dessa forma, dificilmente constrói competências de estabelecer conexões, fazer relações, comparar situações etc. A concepção cartesiana e linear do conhecimento descrita vem sendo questionada e em contraposição defende-se a ideia de que “conhecer” assemelha-se a “enredar”.

Agora nós nos estamos movendo em direção à metáfora do conhecimento como uma rede mais do que como uma construção, um tecido onde todos os elementos encontram-se conectados (Capra, 1993).

Ao propor a ideia do conhecimento como um tecido (trama) ou de uma rede, em lugar da linha, o que se pretende evidenciar é que apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Em outras palavras, os significados constituem feixes de relações. Essas relações articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e estão em permanente estado de atualização.

Desse modo, ao propiciar a cada aluno a possibilidade de desenvolver capacidades, como a de estabelecer conexões entre diferentes contextos de significação, de transferir relações de um feixe a outro, de desenvolver novos significados, a escola está promovendo de fato uma aprendizagem significativa.

Aliada a essa nova visão de conhecimento, nos últimos anos as discussões no campo da pedagogia evidenciam que a organização do currículo escolar tradicional, composto por disciplinas que se justapõem, sem sofrerem nenhum tipo de penetração mútua, é responsável por uma formação fragmentada, baseada na dissociação e no esfacelamento do saber.

A abordagem interdisciplinar, em contrapartida, junto a uma postura crítica e a um questionamento constante do saber, traria possibilidades de enriquecimento por novos enfoques, ou pela combinação de perspectivas diferentes, incentivando a busca de caminhos alternativos que não apenas aqueles dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados. Ela deveria, enfim, constituir um motor de transformação pedagógica.

De acordo com Fazenda (1979), alguns pontos se destacam em relação às vantagens do enfoque interdisciplinar:

- Somente um enfoque interdisciplinar possibilitará uma certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências. A possibilidade de se situar no mundo de hoje, de compreender e criticar as inúmeras informações recebidas no dia-a-dia, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas.
- O aporte de várias disciplinas faz-se necessário ao desempenho profissional, além de possibilitar adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego, criando até possibilidades de carreiras em novos domínios.
- O exercício de uma educação permanente, prolongamento da formação geral e profissional ao longo da vida, terá melhores condições desde que o processo educativo tenha se iniciado numa prática interdisciplinar.
- A interdisciplinaridade, visando a recuperação da unidade humana por meio da passagem da subjetividade para a intersubjetividade, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo). Por intersubjetividade compreende-se a ultrapassagem de um estágio subjetivo, em que as limitações são camufladas, a um estágio compreensivo, em que se passa a aceitar e incorporar as experiências dos outros, a ver na experiência do outro a complementação de sua própria.
- Estudiosos do assunto ressaltam que não se trata de negar certas “recorrências” nas disciplinas científicas, mas de mostrar que não é mais possível conceber a ciência como um monumento que se construiria, estágio por estágio, cumulativa e continuamente, sobre fundamentos definitivamente sólidos e garantidos.
- Enfim, a interdisciplinaridade torna-se possível na medida em que se respeitem a verdade e a relatividade de cada disciplina, visando à concepção de um conhecimento mais adequado às transformações paradigmáticas em curso. Diante de um novo papel das disciplinas, configura-se também um novo papel

do professor/especialista: o do consultor que auxiliará no mapeamento, com vista às tomadas de decisões a respeito dos caminhos a seguir sobre a teia. Isso, naturalmente, requer também desse especialista visão de totalidade.

XIX – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

O termo “avaliação” tem sido adjetivado de múltiplas formas, evidenciando uma ampla gama de significados a ele atribuídos: **avaliação somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica, processual**, de produto etc. Essa multiplicidade de significados, por um lado, tem um aspecto positivo na medida em que revela, por exemplo, que a avaliação não se refere apenas ao desempenho do aluno num dado momento, mas envolve também o trabalho do professor, da escola e do sistema de ensino, não deve ter caráter punitivo etc.; por outro lado, essa diversidade de significados pode levar à ideia de que “a todo momento, tudo se avalia”, generalidade essa que pode descaracterizar e esvaziar o processo de avaliação.

Para muitos autores, o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, de acordo com propostas curriculares e planos de ensino. Esse posicionamento, porém, não é único. Outros autores consideram que é vantajoso que o professor avaliador, pelo menos num primeiro momento, ignore as metas do programa para analisar os resultados da avaliação tais como eles se apresentam, sem vieses. Ao se analisar a questão da avaliação, é necessário reconhecer que as práticas rotineiras para ela muitas vezes são utilizadas como atos de uso e abuso de poder e, de modo geral, contribuem para que o fracasso escolar seja encarado como fracasso pessoal do aluno.

Assim, é imprescindível discutir ideias sobre a construção de uma avaliação democrática, que respeite o direito dos alunos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível promover participação, reflexão, compreensão de erros e êxitos e também não é possível garantir que os alunos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e sintam-se estimulados a progredir. É preciso implementar práticas em que os alunos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações e acordos estabelecidos com o professor nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Quanto a isso, duas questões merecem destaque:

- Qual o papel da avaliação num processo de implementação curricular que toma como ponto de partida o desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o exercício da cidadania e colocam em relevância o contexto social em que se produz a aprendizagem dos alunos?

- Como incorporar às concepções gerais de avaliação o reconhecimento de um perfil distinto e singular que é o da clientela da EJA/EJAI, caracterizado pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades e motivações, pelo domínio de um amplo e diversificado rol de conhecimentos, construídos a partir de experiência do cotidiano e por disponibilidades peculiares para novas aprendizagens?

A avaliação como elemento integrante de uma proposta curricular e a tomada de decisões direcionadas para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos são questões-chave para quem ensina na EJA. Se por um lado sabe-se que mudanças na definição de objetivos, na maneira de conceber a aprendizagem, na interpretação e na abordagem dos conteúdos implicam repensar as finalidades da avaliação, por outro lado também se sabe que é por meio dela que se revelam as incoerências pedagógicas. A avaliação praticada põe a descoberto o chamado currículo oculto dos professores e é por seu intermédio que se reconhecem facilmente os objetivos implícitos, que seguramente foram promovidos de forma significativa, e que os alunos perceberam como mais importantes.

Portanto, a prática pedagógica efetivamente exercida e a avaliação praticada são atividades inseparáveis que se condicionam mutuamente. Infelizmente também é sabido que, de modo geral, a avaliação é o aspecto do trabalho docente que menos tem motivado o professor e que talvez mais o aborreça, enquanto que para os alunos é a atividade mais temida e menos gratificante. Se for legítimo o desejo de aprimorar a prática pedagógica, no sentido de que ela contribua significativamente para a aprendizagem dos alunos, é necessário rever a avaliação. Aos poucos, a ideia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra ideia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem. Isso se deve à forte influência da perspectiva socioconstrutivista, que preconiza a aprendizagem como uma construção do sujeito, para a qual concorrem, em igual nível de importância, os conhecimentos prévios sobre o que se está aprendendo, a compreensão da proposta apresentada e as estratégias mobilizadas para resolvê-la.

No interior dessas novas ideias surgem novas concepções, como a de avaliação enquanto processo, ou “**avaliação formativa**” (termo introduzido em 1967, por M. Scriven), para referir-se aos procedimentos utilizados pelos professores com a finalidade de adequar seu trabalho aos progressos e necessidades de aprendizagem dos alunos. Embora ainda não seja amplamente praticada, a avaliação formativa está muito difundida e, no plano das representações, há um certo consenso em relação a sua relevância e à compreensão de seus aspectos mais importantes, a saber:

- Considerar a aprendizagem um amplo processo, em que o aluno reestrutura seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas.
- Buscar estratégias e sequências didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos alunos.

- Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do aluno; compreender como ele aprende, identificar suas representações mentais e as estratégias que utiliza para resolver uma situação de aprendizagem.
- Interpretar os erros não como deficiências pessoais, mas como manifestação de um processo de construção. A construção do conhecimento supõe a superação dos erros, por um processo sucessivo de revisões críticas. Considerar os erros como objetos de estudo, uma vez que eles revelam as representações e estratégias dos alunos.
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.
- Evidenciar aspectos de êxito nas aprendizagens.

Influenciados por essas ideias os professores têm tentado, ainda que em tímidas experiências, modificar suas práticas de avaliação. Assim, procuram identificar os conhecimentos iniciais dos alunos, sem recorrer a provas e testes; buscam com mais frequência adaptar as programações em função de resultados de diagnósticos iniciais; detectam erros e dificuldades, reforçam êxitos nas aprendizagens. Enfim, procuram observar não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem.

Porém, essas experiências também têm representado dificuldades de ordens diversas e bastante complexas para os professores, como por exemplo: identificar as causas que provocam erros na aprendizagem; decidir sobre a intervenção adequada para superar determinadas dificuldades dos alunos; realizar a avaliação formativa em classes numerosas ou quando o professor atua em várias turmas; dispor de tempo e instrumentos apropriados para recolher informações etc.

Para avançar no sentido de encontrar respostas para essas questões, é preciso inicialmente considerar que a avaliação não pode ser um processo de responsabilidade única do professor, uma vez que ela pressupõe uma grande quantidade de decisões a serem tomadas, em distintas singularidades de cada situação didática que se avalia, e também supor os contextos heterogêneos em que ocorrem as aprendizagens. É preciso, portanto, incorporar outros aspectos que permitam ao professor compartilhar a avaliação e poder praticá-la com a função de regular o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica buscar informações para compreender como cada aluno atua diante das tarefas propostas e possibilitar os meios de formação que respondam adequadamente às características particulares desses alunos.

Pensar a avaliação como função reguladora da aprendizagem significa levar em conta que:

- A aprendizagem se concebe como uma construção pessoal do sujeito que aprende, influenciada tanto pelas características pessoais – esquemas de pensamento, ideias prévias, motivação, experiências anteriores etc. – como pelo contexto social em que ela se desenvolve.

- O êxito na aprendizagem também é garantido pelas mediações que se produzem entre o aluno e o professor e entre um aluno e os demais. Em função de distintos esquemas de conhecimento e contextos culturais, os alunos nem sempre percebem, da mesma maneira, as demandas do professor. Por isso, é necessário promover processos de negociação que lhes permitam compartilhar as mesmas ideias sobre os objetivos a serem atingidos.
- A aprendizagem pode ser favorecida se os alunos se apropriarem progressivamente, por meio de situações didáticas adequadas, dos instrumentos e critérios de avaliação do professor.
- A autonomia dos alunos é promovida quando o professor compartilha com eles o controle e a responsabilidade sobre suas aprendizagens, mediante estratégias e instrumentos de autoavaliação que propiciem a construção de um sistema pessoal para regular seus processos de aprendizagem.

Esses novos aspectos imprimem um caráter comunicativo e abrem novas perspectivas para a avaliação, uma vez que propõem a interação e a gestão social da aula e possibilitam o compartilhamento de responsabilidades sobre a aprendizagem. Eles direcionam o professor a buscar alternativas didáticas que auxiliem o aluno a aprender a aprender. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa e, nesse processo, os registros têm um papel fundamental. Experiências de uso de diários e relatórios como forma de documentação e construção de conhecimento pedagógico vêm sendo tematizadas por diferentes autores, pois são registros que permitem trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão a posteriori.

O ato de “refletir por escrito”, como diz Telma Weisz (2000), possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para quem escreve, um conhecimento mais aprofundado da prática, de crenças pessoais, do que se sabe e do que não se sabe.

Têm se multiplicado, nos últimos anos, as investigações sobre o uso de portfólios, que podem servir também como um interessante modo de fazer registros a serem utilizados na avaliação e contribuir ainda para que cada professor faça sua autoavaliação. Esses instrumentos contribuem, assim, diretamente para o desenvolvimento profissional dos professores, pois analisar em profundidade o próprio percurso faz perceber os avanços e limites e promove a tomada de consciência da própria produção, favorecendo a autonomia e a formulação de projetos pessoais de trabalho e desenvolvimento. A leitura das reflexões sobre o que o professor está fazendo, dos relatos de experiências vividas, entre outros aspectos, propiciam situações de reflexão organizada sobre o seu trabalho e podem também ajudá-lo a identificar em que aspectos de sua prática são necessários maiores investimentos.

Para concluir, uma nova postura sobre a avaliação pressupõe:

- Compreender a avaliação totalmente integrada no processo de aprendizagem e evitar confundi-la com momentos particulares em que se aplicam testes, provas, exames etc.
- Considerar que avaliar, antes de atribuir uma nota, é conhecer a estratégia utilizada pelo aluno na solução de uma tarefa, e dessa forma identificar as causas de suas dificuldades.
- Deixar de crer que somente as provas com perguntas de respostas fechadas são objetivas.
- Romper com a ideia de que as provas indicam os alunos que fracassam e os que têm êxito na aprendizagem e refletir se, em muitos casos, não serão os próprios procedimentos de avaliação os responsáveis pelo fracasso dos alunos.
- Pensar que os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer seus êxitos e dificuldades e deixar de crer que a avaliação é somente de responsabilidade do professor.
- Acreditar que todos os alunos, ou a maioria deles, são capazes de realizar aprendizagens significativas e mudar a ideia de que em toda classe sempre há percentuais de alunos fortes, fracos e médios.

XX - CONCEPÇÕES DIDÁTICAS NA EJA/EJAI

O termo “contrato didático” cada vez mais vem sendo utilizado como uma forma de explicitação de papéis, “combinados”, intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho pedagógico. De acordo com os Referenciais de Formação de Professores, o contrato didático caracteriza-se pelas regras que regem, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais.

O contrato representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e vice-versa, as quais regulam o funcionamento da aula e a relação professor/aluno/conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, no planejamento e na realização de intervenções adequadas.

Os jovens, adultos e idosos, quando retornam à escola, trazem um modelo de contrato didático construído a partir de suas experiências escolares anteriores, da representação de escola que possuem, ou ainda das experiências com a escola de seus filhos. Nesse contrato “convencional”, normalmente o

professor é o único detentor dos saberes relevantes, e o aluno é o consumidor passivo das informações. É comum, por exemplo, que os alunos estranhem o fato de o professor propor a discussão sobre um determinado tema, exibir um filme para ser discutido ou apresentar qualquer atividade que fuja a um padrão considerado como “aula” – em que o professor escreve no quadro conteúdos para serem copiados.

Essa situação revela concepções sobre o que é aprender na escola: o aluno passivo diante do professor. Em uma prática pedagógica que considera o aluno como agente ativo e construtor de conhecimento, que promove sua interação com o objeto de conhecimento a partir de intervenções pedagógicas planejadas, é necessário construir e estabelecer um contrato didático em novas bases, adequadas ao que se pretende instaurar, pois, nessa situação, cabe ao aluno se dispor a aprender, a ter coragem de arriscar, expressar o que sabe, testar suas hipóteses, confrontar seus conhecimentos – e não esperar que estes venham prontos e acabados do professor. Muitas vezes, é necessário que o professor discuta e explicita seu conceito de escola e educação. Isso pode ajudar o aluno a entender alguns elementos que integram o contrato didático – esteja ou não explícito, o contrato existe e regula as relações entre professor, aluno e conhecimento.

A definição dessas condutas, bem como a determinação do que os alunos esperam ou podem esperar dos professores, e vice-versa, permite que cada um saiba “como as coisas devem ou não acontecer”, e pode minimizar ou eliminar eventuais resistências dos alunos jovens, adultos e idosos diante de situações em que não sabem como proceder, ou estranham uma proposta que rompe com suas representações e expectativas anteriores.

A explicitação do contrato didático é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois produz mudanças qualitativas no papel desempenhado por professores e alunos, na medida em que favorece o compromisso com todo o processo de trabalho e se concretiza no dia-a-dia da sala de aula.

O contrato didático acaba tendo um caráter decisivo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Com frequência os professores relatam sua dificuldade em trabalhar com alunos de idades, interesses, expectativas e necessidades muito diversificados. Talvez, além da dificuldade, esse fato possa ser visto e revisto como uma possibilidade de trabalho, que contemple o conteúdo do respeito mútuo. Há muitas maneiras de abordar essa questão na sala de aula. Além do diálogo, também a organização do trabalho pedagógico se mostra imprescindível.

XXI – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – EJA/EJAI

[...] propor algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual o nosso esforço poderá nos aproximar gradativamente. Isto supõe um duplo posicionamento: político e pedagógico. Político, no sentido

de uma visão do ideal de organização da convivência social e do tipo de homem que se quer formar; pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa perspectiva de fazer com que o possível e desejável se tornem realidade. (Danker, 1990)

Considerando todas as especificidades da EJA/EJAI até aqui apontadas neste documento, organizar uma proposta curricular a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias não é provavelmente o melhor caminho a ser seguido. Ao contrário, uma exigência da qual não se pode escapar reside na inversão da lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular da EJA.

Uma possibilidade de inversão dessa lógica consiste em identificar as capacidades, competências ou habilidades que se pretende que o jovem, adultos e o idoso construam e desenvolvam, e tomá-las como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e a organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares etc. Essa inversão da lógica tradicional abre a possibilidade de enfrentar um problema já apontado, o da organização da escola com base na divisão de trabalho entre especialistas das diferentes disciplinas, sem uma intercomunicação efetiva e sem a fixação clara de objetivos comuns a serem atingidos. A adoção de tal perspectiva não implica a desvalorização das disciplinas: significa passar a considerá-las como recursos que ganham sentido em relação às capacidades que se deseja que os alunos desenvolvam.

Se a proposta é partir da definição de capacidades, competências e habilidades que um aluno de EJA/EJAI deve construir no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, é importante que elas sejam amplamente discutidas pela equipe escolar, tornando possível, assim, compartilhá-las com os alunos.

Ao definir os objetivos gerais do Ensino Fundamental, os PCN e as demais legislações da educação de jovens, adultos e idosos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania, nortear a seleção de conteúdos e as abordagens didáticas. Isso deve levar em consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura.

Formar para o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. As mudanças no mundo atual exigem que se compreenda melhor o mundo, para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora. Esse é o contexto em que se

definem as capacidades a serem desenvolvidas na Educação Fundamental, relacionadas a seguir.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Evidentemente os alunos jovens, adultos e idosos já são cidadãos e participam da vida em sociedade; no entanto, o curso deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA/EJAI, muitas vezes, um comportamento bastante introvertido e o medo de se posicionar, de dar sua opinião; desse modo, o resgate de sua autoestima, a construção da confiança em suas próprias opiniões são capacidades importantes a serem desenvolvidas, aliadas também à ideia de que é preciso ouvir as opiniões dos outros, considerá-las, permanecendo aberto ao diálogo.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Por conta de uma série de circunstâncias, a baixa autoestima pessoal coexiste com a percepção de viver em um país do Terceiro Mundo, com problemas de várias ordens; a relação com a pátria é geralmente uma relação negativa, pelo fato de que ela nega o acesso às condições básicas da cidadania; além disso, é grande a falta de conhecimentos sobre o Brasil, em diferentes dimensões. Daí a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os cursos de EJA/EJAI estão inseridos, mas também estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Em geral (infelizmente), os alunos de EJA/EJAI conhecem bem a discriminação social de todas as ordens. As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e

reconstruir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações.

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

As questões referentes ao meio ambiente têm sido bastante divulgadas pelos meios de comunicação. No entanto, embora sensibilizadas para os problemas existentes, nem sempre as pessoas – e particularmente os alunos jovens, adultos e idosos – se identificam como agentes transformadores da sociedade, ou percebem que suas ações individuais e coletivas podem provocar as mudanças necessárias. Essa capacidade deve ser construída ao longo do curso, preferencialmente a partir de estudos e de ações efetivas relacionadas a problemas concretos de sua realidade (**Como é a coleta de lixo? Costumam jogar lixo em terrenos baldios, em riachos?**), e de modo que o aluno assuma uma postura de conscientização com relação a outras pessoas de seu convívio (filhos, parentes, colegas de trabalho).

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

As histórias de fracasso escolar, associadas às dificuldades de inserção profissional, constroem um sentimento de desconfiança nas próprias capacidades. Um curso de EJA/EJAI deve ter o desenvolvimento dessas capacidades como um de seus maiores desafios. É preciso discutir que, embora “não sejamos necessariamente brilhantes em tudo o que fazemos”, é fundamental agir com perseverança em busca das próprias metas.

Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva.

As questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida, tanto no plano individual como no plano coletivo, constituem certamente um conjunto de problemas enfrentados cotidianamente pelos alunos de EJA/EJAI. Embora a escola não possa dar conta de todos os aspectos envolvidos nessas questões, é indispensável que o curso promova o desenvolvimento da capacidade de conhecer o próprio corpo e dele cuidar, como também de conhecer direitos e opções que possam garantir a qualidade de vida.

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Costuma-se afirmar que a grande maioria dos alunos de EJA/EJAI desenvolveu uma cultura basicamente fundamentada na oralidade e que uma de suas expectativas, em relação à escola, é poder utilizar diferentes formas de linguagem. Desse modo, o curso deve estar atento a essa demanda, propiciando atividades em que as múltiplas formas de linguagem – como a musical, a plástica, a corporal, dentre outras – possam ser construídas.

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Saber usar os recursos das tecnologias da informação e da comunicação e conhecer diferentes fontes (televisão, vídeo, jornais, revistas) são hoje requisitos de inserção social para todas as pessoas e, evidentemente, para os alunos da EJA/EJAI. O desenvolvimento dessa capacidade só poderá ocorrer se a escola oferecer aos alunos de EJA/EJAI oportunidades que, muito provavelmente, a maioria deles não terá em outros espaços sociais. Nesse sentido, a secretarias de educação têm papel importante no provimento de recursos necessários.

Questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O desenvolvimento dessa capacidade remonta à afirmação de Paulo Freire em que ele destaca que “o aluno jovens e adultos deve chegar a descobrir-se a si mesmo como um ‘fazedor de seu próprio mundo’ cultural e social, em um esforço de transformar a natureza e a sociedade a serviço de seu próprio bem e ao bem comum”. Isso implica conceber um curso em que ele possa construir uma compreensão mais realista e correta de sua inserção na natureza e na sociedade atual, desenvolver sua capacidade de analisar criticamente as causas e as consequências de uma dada situação, estabelecendo comparações e relações com outras situações, incentivando-o a ter uma ação mais eficaz destinada a transformar a realidade atual e a adquirir consciência da própria dignidade, possibilitando uma participação política destinada a provocar as transformações desejadas.

XXII – O PAPEL DO OBJETO DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) NA EJA/EJAI

A proposta de partir da identificação das competências e habilidades (BNCC e DCTMA) a serem construídas pelos alunos para a escolha dos conteúdos acarreta necessariamente a revisão de significados convencionalmente atribuídos ao termo “conteúdo”. Essa revisão pode se iniciar pela reflexão em torno de uma questão em relação à qual há divergências entre professores:

Que âmbitos de conhecimento ou que tipos de conteúdo devem estar presentes nas propostas curriculares do Segundo Segmento da Educação

de Jovens, Adultos e idosos, em função das especificidades de sua clientela?

Para alguns educadores, não há razão para reproduzir, num processo de educação de adultos e idosos, a estrutura e os conteúdos de ensino da educação formal, regular, tradicional, pensada para os alunos das faixas etárias equivalentes às da educação básica (4 a 17 anos). Assim, o estudo e o aprendizado não seriam definidos em função desta ou daquela área de conhecimento, deste ou daquele conteúdo, mas em função de temas estabelecidos como importantes.

Outros educadores consideram que é necessário trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos, dos saberes construídos em sua vivência e, ao mesmo tempo, dando-lhes acesso a conhecimentos identificados como parte do “patrimônio universal”, numa perspectiva inclusiva e não-discriminatória. Nesta proposta foram feitas algumas escolhas, explicitadas a seguir.

Em primeiro lugar, é preciso promover uma revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA/EJAI, e não se limitar a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para adolescentes de 11 a 14 anos. Os jovens, adultos e o idosos são cidadãos mais conscientes acerca da falta de alguns conhecimentos das diferentes disciplinas; ao mesmo tempo, são sujeitos que já põem em ação **conhecimentos construídos ao longo da vida**, inclusive a serviço da tarefa profissional. Assim, sua relação com o conhecimento é muito distinta daquela de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental. É ainda indispensável levar em conta que o aluno da EJA/EJAI tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos com intenções muito específicas – como por exemplo se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos.

Mas isso não significa que se deva fazer uma mera adaptação de uma transposição didática realizada para alunos do chamado “ensino regular”. Essa transposição didática dos saberes “científicos” para saberes escolares deve ser construída tendo em mente alunos com experiências específicas de vida, como os alunos da EJA/EJAI. Pensar em aproximar a EJA/EJAI do universo do ensino fundamental frequentado por alunos na faixa etária de 11 a 14 anos também não significa moldá-la pelos estreitos compartimentos disciplinares, nem trabalhar sobre situações descontextualizadas e conteúdo sem relevância social.

Uma proposta curricular para a EJA/EJAI não pode ser a mera justaposição, ou a simples convivência, de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente da tarefa de aprofundar conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, indagar a relevância e pertinência desses conhecimentos para compreender, planejar, executar, avaliar situações do cotidiano, em sentido amplo. A formação do jovem, adultos e idoso demanda estudos de natureza disciplinar que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações, sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências mais amplas. Porém, a definição do grau de

aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares precisa ser bastante debatida, pois é tarefa muito complexa.

As disciplinas não são apenas agregações sistematizadas de teorias e conceitos, mas expressam também metodologias próprias de pesquisa, formas peculiares de coletar e interpretar dados, de usar instrumentos. Identificar a especificidade teórica, conceitual e metodológica de cada disciplina, visando sua incorporação num dado currículo, e conseguir um equilíbrio adequado entre os vários componentes disciplinares, é um importante desafio que se apresenta aos professores.

No entanto, não se pode perder de vista a ideia de que cada disciplina, isoladamente, expressa pouco e interessa apenas a especialistas. Convém destacar que uma **proposta curricular** que tem como referência o desenvolvimento de capacidades demanda a utilização de **estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema** contextualizadas, bem como a formulação e **realização de projetos**, que tornam indispensáveis **abordagens interdisciplinares**. Pesquisas recentes mostram que, para abarcar adequadamente o campo da cognição humana, é necessário incluir um conjunto mais amplo e universal do ponto de vista da educação, especialmente em termos do Ensino Fundamental, o significado curricular de cada disciplina resulta, em grande parte, do modo como ela se articula com as demais competências do que comumente se considerava. **Competências como a linguística e a lógico-matemática precisam ser acrescidas de outras – musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, espacial –, também importantes para uma formação global e harmoniosa.**

No processo de seleção de conteúdos, o desafio que se apresenta é identificar, dentro de cada um dos vastos campos de conhecimento das diferentes áreas (BNCC e DCTMA), quais são socialmente relevantes e em que medida contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, que conteúdos permitem a construção e a coordenação do raciocínio, o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, e constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos.

Os objetos do conhecimento a serem trabalhados podem ser selecionados em uma perspectiva mais ampla, procurando identificá-los como formas e saberes culturais cuja assimilação é essencial para a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, pode-se considerar que devem envolver **explicações, formas de raciocínio, linguagens, valores, sentimentos, interesses e condutas.**

Nesta proposta, os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e atitudes, apresentados em **blocos de objetos do conhecimento ou em eixos temáticos**, de acordo com as áreas do conhecimento (BNCC e DCTMA). Tais denominações se referem a agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades

dos objetos do conhecimento, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. Esses agrupamentos são organizados em função da necessidade de receber um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diversas maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, os conteúdos estão dimensionados não só em conceitos, mas também em procedimentos e serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos.

Convém destacar ainda que, dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que os conteúdos tratados em cada sala de aula passem por adaptações e alterações, de acordo com as capacidades e as características sociais, culturais e econômicas particulares da localidade. Assim, a seleção proposta nas distintas áreas curriculares deve servir como uma referência suficientemente aberta, para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, adequando-a às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Ao escolher **os objetos do conhecimento a serem trabalhados**, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel não somente daqueles de **natureza conceitual** – que têm sido tradicionalmente predominantes –, mas também dos que são de **natureza procedimental e atitudinal**.

Os objetos do conhecimento de natureza conceitual, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens capazes de representar a realidade. A aprendizagem de conceitos ocorre por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, a fim de poder construir generalizações parciais que, ao longo de sua experiência, permitirão que atinja conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na Matemática, o princípio da conservação nas Ciências etc. A aprendizagem de conceitos muitas vezes pressupõe o trabalho com fatos (nomes, imagens, representações), o que pode ocorrer, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização como recurso para tornar o aluno capaz de representar informações de maneira genérica (memória significativa), a fim de poder relacioná-las com outros conteúdos, é um aspecto inerente à aprendizagem, desde que não seja vista como mecânica e sem significado.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações e fatos, notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Assim, por exemplo, para compreender o que vem a ser um texto jornalístico, é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, estrutura e função social.

Os objetos do conhecimento de natureza procedimental expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não-aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, os objetos do conhecimento procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, e não são tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais; outras vezes, são ensinados procedimentos supondo-se que são conceitos. A realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. Um exemplo dessa abordagem ocorre no ensino das operações: o fato de um aluno saber resolver contas de adição não corresponde necessariamente à compreensão do conceito de adição.

Faz-se necessário analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação – levar os alunos a construir instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que põem em ação para atingir as metas a que se propõem. Para realizar uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, o aluno talvez imagine que basta copiar um trecho da enciclopédia. Para que seja capaz de realizar a tarefa proposta, é preciso ensinar-lhe os procedimentos apropriados: pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas a fim de produzir um texto de pesquisa. Dependendo do tipo de pesquisa, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, e comparar as informações obtidas para apresentá-las num trabalho coletivo e produzir um texto.

No processo de ensino, é essencial levar em conta os objetos do conhecimento procedimentais, permitindo assim a inclusão de conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos – como documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos, entre outros. Esses conteúdos orientam também em relação a modos de agir, de pensar e de produzir conhecimento. Por exemplo: ao encarar o meio ambiente como foco de preocupação, fica clara a necessidade de os alunos aprenderem, além das informações novas, a adotar práticas que concorram para a

preservação ambiental, como a organização e a participação em campanhas contra o desperdício. Em Matemática, uma das questões centrais do trabalho refere-se ao procedimento de validação. Trata-se de o aluno saber, por seus próprios meios, se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o que utilizou é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Os objetos do conhecimento de natureza atitudinal, que incluem **normas, valores e atitudes, permeiam todo o conhecimento escolar**. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam transmitidos sobretudo de forma inadvertida, sendo aprendidos sem uma deliberação clara.

Por isso, é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, em suas atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender os conteúdos atitudinais requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. Atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção). Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras variadas às distintas visões e interpretações do mundo.

Há valores e atitudes referentes aos conteúdos específicos das áreas (como, a inclusão de conteúdos procedimentais permite tomar a prática como objeto de aprendizagem, contribuindo para que os alunos tenham participação mais ativa e ações transformadoras, por exemplo, a valorização da literatura regional brasileira na área de Língua Portuguesa) cuja aprendizagem acontece simultaneamente à dos conceitos e procedimentos, por meio de atividades sistematizadas e planejadas. Outros, no entanto, não se restringem à especificidade das áreas, estando presentes no convívio social mais amplo – é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais que podem fazer parte da grade curricular previsto na parte diversificada (BNCC e DCTMA) da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e do próprio exercício do papel de estudante (como, por exemplo, no cuidado com o material,

na cooperação com outros alunos, no empenho em realizar as atividades escolares da melhor forma possível etc.).

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Por exemplo: sabe-se que conhecer doenças sexualmente transmissíveis e pensar em suas consequências para a vida humana é importante para promover uma postura de cuidado e atenção, valorizando ações preventivas.

A informação é importante para concretizar uma atitude de forma eficaz, mas é verdade também que não basta, por si mesma, para ensinar valores e atitudes. Fatores culturais importantes determinam a impossibilidade de uma relação direta entre informação e mudança de atitude, e é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões relevantes de identificação coletiva e são o ponto de partida para o debate e a reflexão educacional. Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos. No entanto, inúmeros fatores interferem nessa expressão e um comportamento, em si, não reflete necessariamente uma atitude.

Muitas vezes, no dia-a-dia, ocorrem comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se acredita serem corretos. Isso significa que a coerência absoluta não existe e que, na formação de atitudes, se vive um processo não-linear. Assim, o fato de dois alunos brigarem não significa que sejam violentos ou que estejam desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade. Ou, ainda, se alguém corta uma flor à toa, não se pode deduzir imediatamente que tenha uma atitude de desrespeito à natureza. Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir colocar-se no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar as ações de cada um. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, enquanto instrumento e medida da ação pedagógica, o controle comportamental dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos, para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social. Embora estejam sempre presentes nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos referentes a atitudes não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente

e eticamente comprometida, interferindo de forma direta no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, as questões de convívio social assumem outro status no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula: o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados conscientemente. As diferentes naturezas dos conteúdos escolares devem ser contempladas de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, visando o desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos e tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

A Organização dos objetos do conhecimento, considerando o que foi discutido em relação a concepções de conhecimento e à crítica à interpretação dada a sua construção pelos modelos lineares, fica evidente que a forma de organizar os conteúdos selecionados, seja nas atividades interdisciplinares, seja no interior de cada disciplina, precisa ser repensada. A organização dos conteúdos com base em uma concepção linear, de diferentes naturezas dos conteúdos escolares devem ser contempladas de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, e não em atividades específicas, encadeamento de conhecimentos, apoiada na ideia de pré-requisitos.

Nessa perspectiva, um conteúdo serve de “base” para o que vem em seguida, embora nem sempre se faça uma relação entre eles, dando ao aluno a impressão de que cada um deles nada tem a ver com os anteriores. Além disso, em função desse modelo, muitas vezes alguns assuntos pelos quais os alunos demonstram interesse são postergados, sob a alegação de que “serão vistos mais tarde, pois no momento faltam pré-requisitos para seu entendimento”. Em contraposição a esse modelo linear, alguns autores (como Pires, 2000; e Machado, 1996) propõem o modelo da rede. Por essa proposta, um desenho curricular deve ser composto por uma pluralidade de pontos (nós), ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos.

Escolhidos alguns conteúdos, não importa quais, os primeiros fios começam a ser puxados, dando início a percursos a serem ditados pelas significações. Essas escolhas e o esboço da rede inicial devem ser uma tarefa coletiva da equipe escolar. Desenhando um “mapa” do que está sendo proposto para ser trabalhado, por exemplo, no primeiro bimestre, o grupo de professores visualiza as conexões que podem ser estabelecidas e percebe outros temas a serem acrescentados ou eliminados. Esse mapa da rede é, porém, provisório e certamente irá sofrendo alterações ao logo do percurso. Muitas vezes, um dado nó se revela tão fecundo que dá origem à construção de uma nova rede.

Também o percurso dos alunos pode incluir tantos pontos quantos forem desejados: não há caminhos logicamente necessários e o mais curto pode ser,

eventualmente, mais difícil e menos interessante que outro, mais longo. Nesse modelo, há condições de se fazer com que o estudo de um dado conteúdo seja feito por ser significativo para o aluno, e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo. Ele também abre perspectivas para a abordagem interdisciplinar, pois, na medida em que cada professor busca relações de cada tema com outros assuntos, vai verificar que eles podem estar no interior de sua disciplina ou fora dela. Evidentemente, é possível imaginar um desenho curricular básico, mas que não seja rígido nem inflexível, de modo a permitir concretizações específicas diferenciadas em cada sala de aula.

XXIII - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A consecução dos objetivos propostos e das capacidades a serem desenvolvidas na EJA/EJAI depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador.

A análise das diferentes interações que ocorrem na relação entre professor, aluno e conhecimento, e das variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem, é apresentada nas Orientações Didáticas de cada uma das áreas do conhecimento, desta Proposta. Não são receitas de “como ensinar”, mas fundamentalmente reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem dos alunos entre si e outro aspecto essencial nesse processo.

Em cada área de conhecimento, as orientações didáticas permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender e sobre os blocos de conteúdo, ou eixos temáticos, uma vez que a opção de seleção de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

Seguem-se algumas orientações didáticas gerais, presentes nas diferentes áreas curriculares.

Tempo didático e modalidades organizativas. O tempo didático se refere ao tempo educativo de trabalho realizado com os alunos, em que os conteúdos não surgem espontaneamente nem são escolhidos aleatoriamente, mas sim eleitos e selecionados segundo os objetivos e as competências a serem desenvolvidas, definidos no projeto educativo da escola e no planejamento do professor.

As modalidades organizativas são as diferentes formas de administrar e organizar o tempo didático. De acordo com Lerner (1996), ao considerar que a aprendizagem dos alunos avança a partir de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata apenas de aumentar o tempo ou reduzir os conteúdos;

trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. Desse modo, o tempo didático poderá ser estruturado em diferentes modalidades organizativas dos objetos do conhecimento, como por exemplo: **projetos, atividades permanentes, sequências de atividades e situações independentes que se articulam e coexistem na rotina de trabalho dos professores.**

Projetos de trabalho. Atualmente, vários autores tratam dessa modalidade organizativa. Propondo diferentes nuanças no modo de lidar com os projetos de trabalho, alguns se voltam mais para a questão de como definir e compartilhar com os alunos o tema a ser trabalhado; outros se direcionam mais para o trabalho com a língua escrita, ou com a possibilidade de interdisciplinaridade. Entretanto, alguns pontos são comuns e auxiliam na aprendizagem dos objetos do conhecimento **conceituais, procedimentais e atitudinais.**

A organização dos objetos do conhecimento que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de um conhecimento não-compartimentado. Os projetos de trabalho caracterizam-se por sequências de situações contextualizadas, que se articulam em função da conquista de um objetivo e da compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente se quer ensinar. Os objetos do conhecimento pode ser organizado seguindo um determinado tema, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas ou um tema que mereça tratamento especial. O importante é o processo de tomada de decisões do que está se passando na classe e uma reflexão sobre a atuação e o trabalho de cada aluno.

A ideia de se organizar o conhecimento escolar em forma de **projeto objetiva**, entre outras coisas, que o aluno se inicie numa aprendizagem de procedimentos que lhe permita organizar informações, realizar pesquisas, documentar o que já se construiu etc. Os projetos apresentam flexibilidade quanto à sua duração e podem ser realizados em dias, semanas ou meses, dependendo do que se quer que os alunos aprendam. Quando de longa duração, é possível compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo. Durante o desenvolvimento, cabe ao professor selecionar fontes de informação que permitam aos alunos a discussão e o aprofundamento dos estudos, além de necessitar, ele próprio, estudar e atualizar-se quanto aos novos conteúdos.

A seleção de informações pode ser enriquecida com situações a serem trabalhadas dentro ou fora dos espaços escolares, no período escolar ou em horários alternativos, em atividades coletivas ou individuais, com outros profissionais etc. No decorrer dos projetos, o professor pode criar espaços favoráveis para a interação entre os alunos, proporcionando trabalhos em parceria e permitindo a participação em todas as etapas de desenvolvimento, a fim de reforçar a consciência do trabalho em grupo.

O planejamento do projeto leva em conta uma sequência de evolução que parte de um patamar inicial (o que os alunos sabem sobre o tema) para um

formativo (o que os alunos estão aprendendo), chegando ao final (o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial). No projeto, cada etapa executada tem relação com a etapa seguinte, ou seja, a atividade anterior deve favorecer uma base de conhecimentos e competências para a próxima atividade. Ao vivenciar o compartilhamento do planejamento dos projetos, os alunos têm a oportunidade de aprender a planejar com o propósito de transformar uma ideia, uma proposta, em realidade, na medida em que precisam elaborar cronogramas com objetivos parciais e finais, nos quais o trabalho em direção aos objetivos é avaliado permanentemente, de modo a corrigir erros de processo ou mesmo de planejamento.

A possibilidade de compartilhar tem dois sentidos: explicar adequadamente as razões de uma decisão – quando esta é tomada pelo professor – e orientar claramente a decisão – quando ela for tomada pelos alunos. As decisões compartilhadas são escolhidas em função de seu potencial para ensinar e aprender. Geralmente, os professores manifestam dúvidas em relação à escolha do projeto, ou seja, se o tema é escolhido por eles ou pelos alunos, e o que cabe ao professor e aos alunos decidirem. Essa questão relaciona-se com o desenvolvimento da autonomia. No caso dos projetos, é preciso estabelecer, em primeiro lugar, o que os alunos podem decidir sozinhos, em cada momento do projeto, tendo por critério os objetivos educativos escolhidos pelo professor.

Antes de se iniciar esse tipo de trabalho, é sempre bom lembrar que um projeto é uma forma de ação pedagógica. Para colocá-la em prática é preciso, antes, ter um planejamento pedagógico, isto é, fazer escolhas sobre o que será ensinado, como será ensinado e o que, quando e como será feita a avaliação. Alunos que trabalham criando, planejando e implementando projetos podem aprender a analisar dados, considerar situações e tomar decisões desse ensino, mesmo que essas decisões sejam iniciais e que o desenrolar dos acontecimentos transforme o projeto original.

Outra questão muitas vezes apontada pelos professores refere-se à necessidade de o projeto ser obrigatoriamente interdisciplinar. Muitos professores interpretam a proposta do trabalho com projetos como a escolha de um tema, cujo intuito é motivar o aluno para a realização de um conjunto de atividades nas diversas áreas do conhecimento, sem ligação entre si e sem considerar o conhecimento epistemológico de cada área, o que pode esvaziar e empobrecer o conteúdo.

O projeto é uma organizativa que possibilita aos alunos dar sentido ao esforço de aprender algo. Assim, o que determina a interdisciplinaridade não é a “vontade” do professor de juntar diversas áreas, mas sim os conhecimentos que estão sendo construídos durante o desenvolvimento do projeto. Dependendo de seu enfoque didático, ele se torna simplesmente uma nova organização externa, um novo nome atribuído a uma antiga forma, ou a concepções ultrapassadas.

Atividades permanentes, sequências de atividades e situações independentes. Além de projetos de trabalho, outras modalidades organizativas

podem ser utilizadas. **As atividades permanentes** são situações didáticas que podem se repetir de modo sistemático e previsível, diária, semanal ou quinzenalmente, possibilitando o contato intenso com determinado conteúdo. São particularmente apropriadas para se construir posturas, hábitos, valores e atitudes, como, por exemplo, nas situações em que o professor lê para os alunos, em que se comunica o chamado “comportamento leitor”, indicando a importância e a relevância da leitura, possibilitando o contato e o desenvolvimento do prazer de ler e ouvir histórias.

As sequências de atividades são situações didáticas articuladas que promovem aproximações sucessivas do conhecimento, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Essas atividades funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los.

As situações independentes podem ser ocasionais ou de sistematização. As situações ocasionais são aquelas em que algum conteúdo significativo é trabalhado, sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido: por exemplo, um tema muito debatido na mídia. As situações de sistematização, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e os conteúdos: são atividades que se destinam a sistematizar os conteúdos trabalhados.

Leitura e escrita: uma responsabilidade a ser compartilhada. O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades.

Saber ler e escrever representa um dos mais altos graus de metacognição. Mas, como aprender bem essas práticas de leitura e escrita? Como ajudar o aluno de EJA/EJAI a perceber que o processo de aquisição e domínio da escrita é longo e pode durar a vida inteira, sem que isso signifique para ele incapacidade ou inaptidão? Como redimensionar esse trabalho na escola e fazer com que ele transcenda o círculo escolar?

Geralmente, os alunos de EJA/EJAI que ingressam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental têm pouco domínio da escrita e da leitura, já que, muitas vezes, o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. Esse fato, além de ser determinante para sua exclusão sociocultural, torna-se um obstáculo para sua aprendizagem. Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa.

Para cumprir essa meta é fundamental a integração de todas as áreas em projetos comuns de leitura e produção de textos. A escola como um todo deve se preocupar com as principais questões da língua escrita; deve estimular os alunos a ler e a produzir textos de diversos gêneros respondendo às diversas situações comunicativas; deve orientá-los nessas atividades, fazendo com que leiam, falem e registrem suas ideias. Textos do gênero de imprensa ou de divulgação científica, por exemplo, podem ser lidos e escritos em Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Se procedimentos comuns forem adotados nessas áreas, o aluno terá a chance de, muitas vezes na semana, exercitá-los. Observar marcas de segmentação textual, construir sínteses de partes do texto, garantir, na elaboração de uma composição, um plano na forma de um rascunho etc. são atividades que podem ser trabalhadas em todas as áreas. Portanto, algumas questões de Língua Portuguesa não podem ficar restritas a essa área, como por exemplo: Qual a importância do registro escrito? Em que esse registro pode favorecer a aprendizagem dos alunos? Que gêneros textuais normalmente são utilizados? Quais deles os alunos devem aprender a ler e a redigir?

Outro ponto importantíssimo que tem de ser trabalhado por todas as áreas está relacionado à mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades de escrita. É necessário fazer com que ele incorpore uma visão diferente da palavra. Ler e escrever devem fazer parte de sua vida e não podem representar um fator de exclusão ou uma barreira. Cabe ao professor, de qualquer área, administrar o confronto entre a “língua” que cada aluno pratica e a língua valorizada pela escola e pela sociedade. Para isso, é necessário adotar princípios comuns que auxiliem o aluno, pouco a pouco, a dominar a modalidade escrita da linguagem.

XXIV - ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Para promover o processo de auto regulação da aprendizagem, há uma série de estratégias que o professor pode propor, como estas relacionadas a seguir.

Comunicar objetivos e comprovar as representações construídas pelos alunos. Experiências realizadas em sala de aula pelo professor evidenciam que os alunos aprendem de modo mais significativo quando conseguem reconhecer o que ensinar e de que maneira ele pensa fazê-lo. Os alunos devem ser informados sobre o que vão aprender e por que determinadas atividades estão sendo propostas. É preciso fazer com que construam uma representação do produto final que se espera de cada atividade e dos resultados que se pretende alcançar.

Para tanto, é preciso formular os objetivos de modo que possam ser compreendidos pelos alunos. Certamente, não basta enumerá-los tal qual estão formulados no currículo. Deve-se planejar atividades que lhes permitam o reconhecimento das intenções do professor. As atividades podem ser simples,

mas voltadas para os interesses dos alunos, de modo que se sintam envolvidos em sua realização.

Essa estratégia tem uma dupla função: situá-los quanto ao que se pretende que aprendam, determinando os conteúdos pelos quais se inicia o estudo, e permitir a cada um construir uma primeira representação do que se quer atingir com a sequência didática proposta. Desse modo, o caráter unidimensional e estático dos objetivos, que são formulados pelo professor, torna-se multidimensional. Cada aluno os percebe de maneira pessoal e evolutiva, uma vez que suas percepções se modificam durante a aprendizagem e incorporam novos elementos. Esse processo, que tem por base a comunicação, é conduzido mediante negociações constantes entre professor e alunos e por meio de acordos visando o aprimoramento da aprendizagem.

Propiciar aos alunos o exercício da antecipação e da planificação das ações. A antecipação é uma espécie de predição sobre resultados esperados, em função de ações e caminhos previstos para chegar aos objetivos propostos. A planificação é a concepção de um plano de trabalho que poderá ser modificado em função dos resultados que forem sendo obtidos no decorrer de seu desenvolvimento.

Planificar implica combinar três elementos: **os objetivos, ou finalidades, as ações e as condições de realização.** Na planificação revela-se o conhecimento disponível nos alunos e os conhecimentos a serem construídos por eles. O aluno que sabe antecipar e planificar é capaz de representar mentalmente as ações que vai realizar para ter êxito na resolução das tarefas. Na realidade das salas de aula constata-se, com frequência, que os alunos não têm o domínio dessas capacidades, que são decisivas para se obter êxito nas aprendizagens. Eles precisam que o professor lhes ofereça situações didáticas que facilitem o desenvolvimento dessas capacidades.

Ao planejar essas situações é preciso que o professor esteja atento ao fato de que a lógica de quem está aprendendo é diferente da lógica da disciplina ou do especialista. Quem aprende precisa construir uma representação da ação a ser executada, incluindo todas as ações intermediárias necessárias para alcançar o resultado pretendido. Muitas vezes o professor já internalizou as ações intermediárias e não propiciou aos alunos a oportunidade de identificá-las, o que pode se constituir num obstáculo para os alunos atingirem os objetivos, uma vez que não conseguem, sozinhos, preencher essas lacunas. A capacidade de antecipar e planificar ajuda a minimizar essa dificuldade.

Possibilitar aos alunos a apropriação dos critérios e instrumentos de avaliação. Não é comum que os professores explicitem, para os alunos, os instrumentos e critérios que utilizam para saber quem aprendeu determinado conteúdo. De modo geral, parece que os professores internalizam esses critérios de forma intuitiva e não sentem necessidade de objetivá-los. Na prática, essa atitude pode fazer com que, numa situação de avaliação, se apreciem conteúdos que não são representativos das aprendizagens promovidas em sala de aula ou

com que os critérios de correção diante dos procedimentos utilizados pelos alunos sejam modificados.

Portanto, parece adequado deixar explícitos os critérios que serão considerados para decidir sobre o entendimento de um conceito, de um procedimento ou de uma atitude esperada na realização de um trabalho. Deve-se ensinar os alunos a identificar as intenções do professor e suas exigências. Além de comunicá-las, o professor precisa prever situações que propiciem a **legitimação dos critérios e instrumentos de avaliação pelos alunos, o que pode ser feito por meio de autoavaliação, avaliação mútua e avaliação compartilhada entre aluno e professor.**

Para que os alunos aprendam a autorregular suas aprendizagens é preciso criar dispositivos pedagógicos facilitadores, como, por exemplo, propor unidades didáticas estruturadas e sequenciadas em etapas de aprendizagem que possibilitem um bom domínio dos conteúdos envolvidos, a construção de uma representação adequada dos objetivos e critérios de avaliação, a realização segura da antecipação e planificação das ações. Isso supõe um planejamento prévio pelo professor, que depois será apresentado e negociado com os alunos. Nesse processo, sobressaem o diálogo e as verbalizações, que facilitam a explicitação e a análise das representações dos alunos e seu consequente aprimoramento.

Com a incorporação dos aspectos comunicativos completa-se o quadro que permite indicar as duas dimensões primordiais da avaliação.

- **A dimensão social**, de fornecer aos alunos informações sobre o desenvolvimento das capacidades e competências exigidas socialmente e auxiliar os professores a identificarem os objetivos atingidos, com vista a reconhecer as capacidades e competências dos alunos que favorecem sua inserção no mercado de trabalho e possibilitem sua maior participação na vida sociocultural.

- **A dimensão pedagógica**, de fornecer aos professores e alunos informações sobre como está ocorrendo a aprendizagem, sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos, os raciocínios desenvolvidos e as representações construídas, os valores e hábitos dos alunos. A partir dessas constatações será negociada a realização das revisões e reelaborações de conceitos e procedimentos ainda parcialmente consolidados.

Estratégias e instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as aprendizagens. Registro do contrato didático: texto no qual se registram as negociações e os acordos realizados entre professor e alunos, indicando objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem estudados, tarefas a serem realizadas, responsabilidades a serem cumpridas. O contrato didático também pode conter acordos sobre organização, comportamentos e atitudes, tempo e outros aspectos importantes para a realização do trabalho. Na avaliação é feita a análise do cumprimento desses acordos e são tomadas decisões sobre as ações necessárias para corrigir erros e melhorar o rendimento.

Observação do professor: manutenção de registro aberto de fatos, acontecimentos, conversas e comentários e anotações estruturadas com pautas de observação de aspectos predeterminados.

Testes e provas: rotineiros; desafiadores; prova em grupo seguida de prova individual; testes relâmpagos; testes cumulativos.

Questões ou situações-problema: podem ser tradicionais; desafiadoras; abertas; elaboradas pelos alunos.

Atividades que exigem justificativas: justificativas escritas e orais, em questionários, entrevistas informais ou estruturadas.

Mapas conceituais: feitos para realizar diagnósticos; explorar e aprofundar conteúdos; orientar a sistematização de conhecimentos; verificar aprendizagens.

Atividades com linguagem escrita ou oral: memórias; diários; redação de cartas; poesias; crônicas; músicas e jogos; diálogos; histórias em quadrinho.

Atividades de culminância de uma unidade didática: projetos; campeonatos; olimpíadas; seminários; exposições; portfólios.

O portfólio como estratégia de avaliação. O portfólio pode ser visto como um recurso para processar informações por meio da expressão oral e escrita, ferramentas indispensáveis para a aprendizagem. Trata-se de uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer de uma unidade didática, que evidenciem seus acertos, habilidades, criatividade, interesses, esforços, áreas fortes e vulneráveis, melhores ideias etc.

Para orientar a organização do portfólio, inicialmente o professor precisa pensar em algumas questões.

- O que os alunos vão aprender?
- Que atividade é importante e necessário realizarem?
- As tarefas propostas são uma amostra válida de suas capacidades? São representativas dos processos e produtos desenvolvidos no decorrer do trabalho?
- Como avaliar o progresso dos alunos?
- Que oportunidades serão oferecidas para fazerem perguntas, revisarem e refinarem estratégias e procedimentos?
- Que expectativas quanto às aprendizagens dos alunos são adequadas? Quais critérios servem de modelo?

O portfólio pode conter: diários; cadernos; comentários sobre trabalhos; reflexões pessoais e de grupo; expressões de sentimento; ideias sobre projetos; investigações; gravações; vídeos; fotografias; disquetes; evidências do esforço dos alunos para cumprirem as tarefas; exercícios; provas; testes; trabalhos de grupo; rascunhos; trabalhos revisados.

Os critérios de avaliação. A equipe escolar precisa definir critérios de avaliação que explicitem as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e o ciclo ou a etapa, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Os critérios de avaliação devem apontar as experiências educativas a que os alunos precisam ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, deve-se refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) para o encaminhamento da programação e das atividades de ensino e aprendizagem. É importante assinalar que os critérios de avaliação devem ser elaborados e compartilhados pela equipe escolar, considerando as aprendizagens essenciais e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas.

XXV – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Para viabilizar um projeto educativo é necessário garantir condições institucionais. Questões relativas à organização dos espaços, ao gerenciamento do tempo, à disponibilidade e uso de recursos didáticos são fundamentais e, se negligenciadas, podem comprometer toda a execução do projeto educativo.

O espaço e sua organização. A organização do espaço reflete a concepção educativa adotada pelos professores e pela escola. Assim, numa sala de aula, a simples disposição das carteiras pode facilitar o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários destrancados podem ajudar a desenvolver a autonomia do aluno, como também favorecer o aprendizado da preservação do bem coletivo. É importante, por exemplo, que os alunos tenham acesso aos materiais de uso frequente, que as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos e murais como forma de socializar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da escola toda, possibilitando um intercâmbio entre eles. Nessa organização, é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela disposição, ordem e conservação da limpeza da sala, bem como pela organização de murais para exposição de trabalhos, jornais e programação cultural.

Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para a realização de outras atividades. Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica visita a museus, teatros, cinemas, fábricas etc. A exploração desses espaços é fundamental na educação de jovens, adultos e idosos; com frequência, eles não usufruem de tais espaços em função de se sentirem excluídos, de não saberem o que lá existe, ou de pensarem ser “lugar

de pessoas de níveis econômicos favorecidos”. Para que se rompa essa barreira e os alunos possam usufruir o bem comum, é necessário que a escola tome para si essa tarefa. Além de promover eventos de usos dos espaços da comunidade, é indispensável que os alunos tenham clareza sobre o lugar que irão visitar, os objetivos dessa visita e o que deve ser observado, ou seja, contextualizar esses eventos.

Embora em muitas escolas os espaços físicos sejam restritos, é necessário investir na sua reorganização, visando criar momentos e/ou locais para atender às solicitações dos alunos. Ao apoiar e valorizar as iniciativas dos alunos, a escola conquista um importante espaço educativo para a construção de valores e atitudes solidárias, além de se valorizar diante dos estudantes e da comunidade.

Gerir o tempo para otimizá-lo. O tempo é sempre tido como um problema a ser enfrentado pela equipe escolar. “Falta tempo para se ensinar tudo que é necessário”, “falta tempo para o convívio escolar mais intenso”, “falta tempo para trabalhar coletivamente, seja no planejamento das atividades escolares, seja dentro da sala de aula”, “falta tempo para ouvir os alunos, contatar a comunidade, prestar atenção neles” e, finalmente, “falta tempo para olhar para o próprio trabalho e redirecioná-lo”. Na educação de jovens, adultos e idosos, conciliar o tempo disponível e a qualidade do ensino parece ser uma das questões a serem associadas para garantir o aprendizado dos alunos.

A organização do planejamento das aulas, por exemplo, reduz a improvisação que, muitas vezes, é um dos fatores da falta de tempo. Também é importante que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto. A gestão do tempo é também uma variável que interfere na construção da autonomia dos alunos; eles precisam aprender a controlar o tempo de realização de atividades, o que não quer dizer que arbitrem a respeito de como e quando atuar na escola; o professor é também um orientador do uso do tempo, ajudando os alunos nessa questão.

Quando se deseja construir uma proposta pedagógica que não se limita a apresentar os conteúdos de forma fragmentada ou supostamente hierarquizada, mas que apresenta os objetos de estudo em toda sua complexidade e considera que a aprendizagem avança por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, a questão da distribuição do tempo deixa de ser um problema simplesmente quantitativo –aumentar o tempo ou reduzir conteúdos – e passa a requerer uma mudança qualitativa, ou seja, a questão se centra em como será utilizado o tempo na sala de aula.

A gestão do tempo nas salas de jovens, adultos e idosos é fundamental, pois o curso oferecido a esse público deve ter também como objetivo otimizar as potencialidades dos alunos. Isso implica, necessariamente, gerir um tempo que não se preste a propor conteúdos baseados na premissa de que os alunos não teriam tido contato na idade “apropriada”, mas sim conteúdos que lhes permitam

compreender, refletir e atuar, tendo autonomia para buscar permanentemente novos conhecimentos.

O uso dos recursos didáticos e tecnológicos. No levantamento realizado com os professores, a falta e a inadequação de recursos didáticos foram destacadas entre os problemas sérios da EJA/EJAI. Tais recursos desempenham papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

Quando a seleção de recursos didáticos é feita pela equipe de professores da escola, cria-se uma oportunidade de potencializar o seu uso e escolher, dentre a vasta gama de recursos existentes, quais são os mais adequados a sua proposta de trabalho.

Atualmente, **a tecnologia põe à disposição da escola uma série de recursos valiosos como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, gravadores e toca-fitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível.** No entanto, também é importante fazer bom uso de recursos didáticos como quadro-negro, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos etc. Aliás, materiais de uso social, e não especificamente escolares, são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados em relação ao que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.

Entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores fiquem atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Na educação de jovens, adultos e idosos, é comum que os professores utilizem livros didáticos destinados ao ensino de crianças, ou organizem materiais apostilados. Existe de fato uma carência de material específico destinado a esse público; no entanto, essas práticas em geral se pautam pela organização de conteúdos que excluem as necessidades reais de aprendizagem desses alunos.

XXVI - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA/EJAI

A formação inicial e continuada de professores vem sendo bastante discutida nos últimos anos. Dispõe-se hoje de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE). Entre as orientações formuladas nesse documento, uma observação importante refere-se ao fato de que o sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas, que precisam ser incorporadas à formação de professores.

As diretrizes ressaltam que a existência de um contingente ainda expressivo de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade faz com que a educação deles mereça um programa especial, que visa dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio entre 4 e 17 anos. Desse modo, no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens, adultos e idosos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma com que se trabalha com as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental e Médio.

O documento do CNE ressalta que, apesar de a escolaridade se referir às mesmas etapas (Ensino Fundamental e Médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de conferir significado aos currículos e às práticas de ensino para os alunos jovens, adultos e idosos. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Assim sendo, as diretrizes orientam os cursos de formação no sentido de oferecer uma ênfase diferenciada aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino.

A organização curricular dos cursos de formação de professores deve incluir sempre espaços e tempos que garantam:

- A tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como da sua dimensão prática para todos os professores da educação básica.
- A sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre os objetos de ensino, bem como das suas dimensões práticas, tanto para os professores de atuação multidisciplinar de Educação Infantil e de Ensino Fundamental quanto para os professores especialistas, por disciplina ou área de conhecimento.
- A construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho.
- Opções, a critério da instituição, para atuação em campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como a educação de jovens e adultos.

O desenvolvimento profissional do professor de EJA/EJAI e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo portanto permanente. Essa característica se justifica em função dos avanços das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor, ao seu processo de desenvolvimento pessoal, às transformações ocorridas em função da evolução da sociedade, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, e ao incremento acelerado e às mudanças no conhecimento científico, na cultura, nas artes e nas tecnologias da comunicação, que são os elementos básicos envolvidos na prática escolar.

Assim, é preciso que os sistemas de ensino garantam aos professores espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhes é sugerido como necessário e bom para os alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, dos valores democráticos, do exercício da cidadania.

Além das reuniões pedagógicas e de estudos com outros professores e coordenadores, orientadores ou supervisores pedagógicos, os professores podem contar com espaços de **ensino a distância** – Salto para o Futuro e Escola Aberta, da TV Escola, ou teleconferências oferecidas por instituições governamentais e não-governamentais.

Programas desenvolvidos localmente pelas secretarias de educação municipais e estaduais e ações de âmbito nacional, como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação de EJA” e o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do Ministério da Educação, que visam proporcionar momentos de construção coletiva do conhecimento pedagógico e de aprofundamento de estudos, devem ser divulgados, estimulando a participação dos professores de EJA.

Propostas como as vinculadas neste documento, que objetivam a criação de novas possibilidades de trabalho com os alunos, a fim de melhorar a qualidade de suas aprendizagens, têm seu sucesso condicionado a bons programas de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

XXVII – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EJA/EJAI DE ACORDO COM PNA, BNCC E BNCC DA COMPUTAÇÃO, DCTMA, POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ) RESOLUÇÃO CNE/CEB N°3 DE 8 DE ABRIL DE 2025

Em 08 de abril de 2025, o Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica editou a Resolução N° 3/2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto ainda passou pela homologação do Ministério da Educação.

Os principais pontos tratados foram:

- As formas de oferta;
- à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- à forma de registro de frequência dos cursos;
- à certificação para os exames de EJA;
- à organização da EJA para o ambiente de trabalho e a utilização de horas indiretas na oferta;
- à oferta com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida; e
- à flexibilização de oferta para que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação da escolaridade com a qualificação profissional.

A realidade da educação no Brasil, exigia um novo normativo para organizar a Educação de Jovens e Adultos e suas demandas. Este novo normativo que traduz as novas diretrizes operacionais da EJA, alinha o trabalho desenvolvido com o que diz a LDB, a BNCC e a outras normas educacionais propostas nos últimos anos.

A EJA por estar pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade e pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora e tem papel importante em nosso país e deve ser organizada com o objetivo maior de eliminar de vez o analfabetismo e alcançar menos resultados nas aprendizagens da população.

RESOLUÇÃO N° 3, DE 8 DE ABRIL DE 2025.

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 3, DE 8 DE ABRIL DE 2025 (*) (**)

Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A PRESIDENTA DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 10, inciso VI, da Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999, e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, e no Parecer CNE/CEB nº 3, de 29 de janeiro de 2025, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 8 de abril de 2025, Seção 1, página 28, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, para garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Art. 2º A EJA é uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de seu público.

§ 1º Os sistemas de ensino e as escolas poderão, no âmbito de sua autonomia federativa, propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos, tais como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, desde que se cumpram as cargas horárias mínimas estipuladas para cada etapa.

§ 2º A oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades de seu público.

§ 3º Os estudantes jovens, adultos e idosos que são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação terão assegurados o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na EJA.

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes.

(*) Resolução CNE/CEB 3/2025. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2025, Seção 1, p. 16.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025.

§ 5º Devem-se identificar as barreiras que impedem ou dificultam o ingresso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e promover uma cultura de acesso, que inclui acessibilidade curricular, tecnológica, arquitetônica, comunicacional e de transporte, sendo importante observar, ainda, a garantia de comunicação aumentativa e alternativa às pessoas com necessidades complexas de comunicação, que não utilizam a oralidade para comunicação e expressão no processo de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica.

§ 6º A oferta da EJA deve se dar em ambientes educacionais que respeitem a cultura surda e promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes, quando necessário, com o apoio de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

§ 7º As pessoas privadas de liberdade devem ter asseguradas condições de acesso, permanência e qualidade social na oferta da EJA, de modo a promover sua formação para a autonomia, o exercício da cidadania e a reintegração.

Art. 3º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá ser realizada:

I - Presencialmente, como a forma principal desta modalidade, sendo facultado aos sistemas de ensino, desde que regulamentada e de forma adicional, a utilização de práticas pedagógicas não presenciais;

II - Articulada com a Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;

III - virtualmente, por meio da modalidade Educação a Distância – EaD, exclusivamente na etapa do Ensino Médio, garantindo a oferta de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da carga horária na modalidade presencial; e

IV - Via exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos, e Ensino Médio para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo único. Os momentos não presenciais poderão ser organizados por meio de plataforma on-line ou material didático específico enviado aos estudantes.

Art. 4º Os órgãos dos sistemas de ensino, no âmbito de sua competência, devem elaborar, com a participação da sociedade civil, as diretrizes para a política de expansão territorial da oferta da EJA, de modo a ampliar as oportunidades de

retorno à escolarização e reduzir as desigualdades educacionais nos territórios por meio das seguintes ações:

I - Abertura de vagas orientada pelos dados oficiais populacionais e educacionais no que se refere ao número de pessoas com faixa etária de quinze anos ou mais que não iniciaram ou concluíram o Ensino Fundamental, e aquelas com faixa etária de dezoito anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio;

II - Articulação intersetorial para o levantamento da demanda para matrículas, envolvendo órgãos governamentais, movimentos sociais e populares, setor produtivo, instituições de ensino e pesquisa, Ministério Público e outros;

III - realização de chamada pública com registro de demanda por meio de diferentes estratégias e canais de comunicação, considerando as especificidades, os hábitos e costumes dos territórios atendidos;

IV - Permissão de matrícula do estudante a qualquer tempo ao longo do período letivo e, no caso de ingresso no segundo semestre, garantir a oferta de apoio pedagógico de modo a promover a equidade no acesso ao ensino e o engajamento na turma; e

V - Instituição do processo de monitoramento do atendimento realizado em relação à demanda, em especial, com as famílias que constituem as comunidades educativas nos diversos territórios.

Art. 5º A EJA pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e para cada segmento ou etapa define-se uma carga horária mínima específica, considerando:

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, não inferior a seiscentas horas;

II - Para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da formação geral, a carga horária total mínima será de mil e seiscentas horas; e

III - para o Ensino Médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional, a carga horária total mínima será de mil e duzentas horas.

§ 1º A certificação do estudante ocorrerá quando for aprovado no conjunto das disciplinas e tiver obtido a carga horária mínima para aquela etapa, que poderá ocorrer por meio de processos de aferição dos saberes adquiridos nas práticas sociais e laborais.

§ 2º A distribuição da carga horária entre as disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental deve garantir o mínimo de duzentas e quarenta horas para cada uma das áreas do conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, considerando a necessária equidade na carga horária das disciplinas.

§ 3º No Ensino Médio, levando-se em conta o conjunto das disciplinas, é necessário que cada área do conhecimento seja contemplada com carga horária mínima de duzentas horas.

Art. 6º A oferta da EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica:

I - Quando destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá contar com carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, não podendo ser inferior a seiscentas horas, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de cento e sessenta horas;

II - Quando destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, deverá contar com carga horária mínima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente, a destinação de mil e quatrocentas horas para a formação geral e duzentas horas para a formação profissional; e

III - quando destinada à educação profissional técnica de nível médio, deverá contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente, destinação de mil e duzentas horas para a formação geral, acrescida da carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica.

Parágrafo único. A organização da EJA, quando articulada à Educação Profissional e Tecnológica, na forma integrada ou concomitante, deve observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação – CNE, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a EJA, bem como as determinações do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas:

I - Concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer ou não na mesma unidade escolar;

II - Concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, e integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico – PPP unificado; e

III - integrada, a qual resulta de um currículo que organiza os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à qualificação de diferentes perfis

profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e às singularidades dos estudantes.

Art. 8º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da modalidade EaD serão ofertados exclusivamente para o Ensino Médio, com as seguintes características:

- I - a duração mínima será a mesma estabelecida para a EJA presencial;
- II - a disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias ou materiais didáticos impressos;
- III - o desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;
- IV - A disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo o acesso a biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e
- V - O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD.

Parágrafo único. Para a oferta de cursos de EJA do Ensino Médio, por meio da modalidade EaD, a carga horária fica limitada a, no máximo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária total, tanto na formação geral básica, quanto nos Percursos de Aprofundamento do currículo.

Art. 9º Caberá à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos na modalidade EaD e de credenciamento das instituições.

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos da EJA na modalidade EaD, no âmbito da unidade federada, deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino.

§ 2º Para a oferta de cursos da EJA na modalidade EaD, fora da Unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das Unidades da Federação onde irá atuar.

§ 3º Tais atos deverão merecer ampla publicidade e transparência de maneira a garantir a divulgação dos programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, e essa divulgação deve se dar por diferentes canais, observando-se os hábitos e a cultura de acesso à informação de cada comunidade, a fim de garantir a efetividade no processo de publicização.

Art. 10. Aos sistemas de ensino compete estabelecer processo de avaliação da EJA desenvolvida por meio da modalidade EaD, com:

- I - Avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma contínua, processual e abrangente;
- II - Autoavaliação e avaliação em grupos, sempre presenciais;
- III - avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática;
- IV - Garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; e
- V - Avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino.

Art. 11. Os currículos dos cursos da EJA devem considerar as experiências de educandos e educadores, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos do art. 3º, incisos X e XI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 12. A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos no art. 26, § 3º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 13. A Língua Estrangeira é um componente curricular de oferta obrigatória, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

§ 1º Os sistemas de ensino têm autonomia para optar pela oferta da Língua Espanhola ou Língua Inglesa.

§ 2º A unidade escolar poderá ofertar outras línguas estrangeiras, por meio de projetos específicos.

Art. 14. A avaliação escolar na EJA deverá ser realizada em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens, nos termos do art. 24, inciso V, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e em consonância com a proposta curricular definida pela escola.

§ 1º As avaliações devem servir como diagnóstico dos processos de aprendizagem, sendo importante instrumento para o possível redirecionamento das estratégias educativas.

§ 2º A diversidade de estratégias de avaliação deve ser utilizada para que os estudantes possam demonstrar suas aprendizagens, seus conhecimentos e saberes por diferentes meios, respeitadas as formas de expressão que lhes assegurem maior desenvoltura.

Art. 15. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA de acordo com a Pedagogia da Alternância, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso, a partir do direito à educação e da realidade imposta ao educando em seu contexto de vida para os quais a frequência diária pode colocar obstáculos na permanência.

§ 1º A Pedagogia da Alternância envolve períodos de estudos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

§ 2º O Tempo Comunidade deve fazer parte do Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário a ser realizado pelos estudantes por meio de atividades de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais relacionados à vivência cotidiana na família, na comunidade e no trabalho.

§ 3º As atividades deverão ser documentadas pela escola por meio de formulário específico elaborado pelas redes e arquivamento da produção do estudante na escola com a avaliação dos professores.

Art. 16. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a regra da prioridade para atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de quinze anos completos para o ingresso nos cursos da EJA do Ensino Fundamental e de dezoito anos completos para o ingresso no Ensino Médio.

§ 1º Para a realização de exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento), a idade mínima é de quinze anos completos.

§ 2º Para a realização de exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Médio (3º segmento), a idade mínima é de dezoito anos completos.

§ 3º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames de certificação.

Art. 17. Compete aos sistemas de ensino a certificação decorrentes dos exames da EJA.

§ 1º Os sistemas podem solicitar apoio técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep para a melhoria de seus exames para certificação da EJA.

§ 2º À União compete:

I - Realizar exames em outros Estados Nacionais (países), sendo possível a delegação para outro ente federativo;

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

III - oferecer apoio técnico aos Estados, como função supletiva, para a oferta de exames da EJA; e

IV - Realizar avaliações de aprendizagens dos estudantes da EJA integradas às avaliações já existentes para Ensino Fundamental e o Ensino Médio visando à produção de dados e às informações para subsidiar as políticas públicas nacionais, sem o objetivo de certificar o desempenho dos estudantes.

§ 3º A certificação decorrente dos exames da EJA possui validade nacional.

Art. 18. O aproveitamento de saberes, estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, por meio de práticas sociais e laborais, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar devem ser garantidos aos jovens, adultos e idosos, e transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do estudante.

§ 1º As escolas podem realizar a reclassificação de estudantes para que sejam recolocados em fases diferentes para a qual estão indicados conforme seu histórico escolar e experiência de vida, inclusive de trabalho, por meio de avaliação para verificar as aprendizagens já consolidadas e as faltantes conforme sua proposta curricular.

§ 2º A avaliação de classificação deve obedecer a ritual formal de registro do processo avaliativo com deliberação do Conselho de Classe da escola sobre a decisão de qual fase ou etapa o estudante deve ser classificado.

§ 3º É essencial que os processos avaliativos sejam organizados de modo que o educando tenha oportunidade de expressar seus conhecimentos, podendo ser necessário definir mais de um momento avaliativo para que se concedam todas as oportunidades ao educando de expressar seus conhecimentos e saberes.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 17 DE JULHO DE 2025 (*)

Alteração da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A PRESIDENTA DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 10, inciso VI, da Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999, e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 3, de 29 de janeiro de 2025, na Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de abril de 2025, e Parecer CNE/CEB nº 8, de 15 de maio de 2025, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 17 de julho de 2025, resolve:

Art. 1º O art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, fica acrescido, da seguinte forma:

“Art.

18.

.....

.....
.....
Art. 18-A. O período de transição entre as atuais modalidades de oferta e organização da EJA e aquelas definidas nos termos desta Resolução terá seu encerramento em 31 de dezembro de 2025.

§ 1º A oferta da EJA em formato diferente daquele proposto nesta Resolução deve findar com a conclusão do segmento e não do curso, e novas matrículas, a serem disponibilizadas no período que sucede a publicação desta Resolução, devem seguir os critérios por ela estipulados.

§ 2º A oferta do Ensino Fundamental na modalidade Educação a Distância – EaD deverá ser substituída pela oferta presencial, sendo admitido o cumprimento de parte da carga horária por meio de práticas pedagógicas não presenciais, nos termos do art. 3º, inciso I, parágrafo único, desta Resolução.

§ 3º A oferta do Ensino Médio na modalidade EaD deverá ser adequada, mediante ampliação da carga horária presencial, admitindo-se a adoção de práticas pedagógicas não presenciais, nos termos do art. 3º, inciso I, parágrafo único, da presente Resolução, até o limite

(*) Resolução CNE/CEB 6/2025. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de julho de 2025, Seção 1, p. 39.

de 50% (cinquenta por cento) da carga horária total do curso, conforme disposto no inciso III do referido artigo.

§ 4º As disposições concernentes ao regime de transição estabelecidas nesta Resolução aplicam-se às diversas formas de organização previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, compreendendo a oferta por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados ou outros formatos legalmente previstos.” (NR)

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. MARIA DO PILAR LACERDA ALMEIDA E SILVA

Art. 19. Fica revogada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Art. 20. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA DO PILAR LACERDA ALMEIDA E SILVA

1. PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR E DETALHAMENTO

A finalidade da proposta apresentada pautou-se na inclusão de conhecimentos, competências e habilidades de computação e Cultura Digital de forma a serem integrados em todas as áreas dos

conhecimentos e nos componentes curriculares da Rede Municipal de Ensino com vista à implantação a partir de 2026.

1.1 Inclusão da Computação nos Planos de Trabalho Pedagógico

A inclusão da Computação será feita por meio da integração obrigatória em todos os Componentes Curriculares da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, sendo especificada e identificada nos Planos de Trabalho Pedagógico (planos anuais, planos mensais, planos periódicos e planos de aula), construído de forma coletiva e unificado na rede. Os eixos, objetivos de aprendizagem e habilidades da BNCC da Computação estarão inclusos e detalhados.

1.2 A Implantação Curricular Pedagógica

A proposta prever a inserção de conhecimentos e de pensamento computacional nas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No que tange a computação poderá ser incluído transversalmente o ensino de robótica.

1.3 Estrutura da BNCC da Computação

A BNCC estabelece a integração da Computação por meio de três Eixos Estruturantes, que englobam a totalidade das habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes, sendo o primeiro, a Cultura Digital, que aborda a compreensão das tecnologias, seus impactos sociais, étnicos e legais, e o uso seguro das redes; o segundo, o Mundo Digital, que foca nos conceitos fundamentais da Computação, como dados, representação, hardware e software; e o terceiro, Pensamento Computacional, que envolve o desenvolvimento de habilidades como abstração, decomposição de problemas, reconhecimento de padrões e elaboração de algoritmos.

2 – PROPOSTA DE ENSINO ÉTNICO-RACIAL DE ACORDO COM A (PNEERQ)

Uma proposta de ensino étnico-racial e antirracista deve ir além de datas comemorativas, integrando a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas, conforme exigido pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para estruturar um projeto sólido, considere os seguintes pilares:

2.1. Eixos Temáticos

História e Resistência: Estudar o protagonismo negro e indígena, quilombos e revoltas, fugindo da narrativa que foca apenas na escravidão.

Contribuições Intelectuais e Científicas: Apresentar pensadores, inventores e artistas negros e indígenas em áreas como Matemática, Filosofia e Literatura.

Identidade e Estética: Trabalhar o pertencimento e a autoafirmação através da valorização de traços físicos, cabelos e vestimentas.

2.2. Práticas Pedagógicas

Curadoria de Materiais: Utilizar livros, filmes e jogos que tragam personagens negros e indígenas como heróis e sujeitos ativos. O Portal Geledês e o Mundo Negro oferecem excelentes referências contemporâneas. Promover debates críticos sobre o racismo estrutural e expressões cotidianas que devem ser abolidas (o "racismo recreativo").

Interculturalidade: Trazer as comunidades locais (mestres de capoeira, lideranças indígenas ou religiosas) para dentro da escola.

2.3 Formação e Gestão

Formação Continuada: Professores precisam de suporte para lidar com conflitos raciais em sala e para desconstruir seus próprios vieses.

Ambiente Acolhedor: Garantir que o espaço escolar (murais, bibliotecas, brinquedos) reflita a diversidade da população brasileira.

Para planos de aula detalhados e guias práticos, você pode consultar o material sobre Educação Antirracista ou as diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

2.4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O atingimento desse propósito, com a superação do racismo no Brasil (República Federativa do Brasil), depende do conhecimento

Educar de forma antirracista significa fomentar a diversidade não apenas no âmbito de eventos, projetos pontuais ou datas comemora.

Por um ensino de Língua Portuguesa em perspectiva antirracista

Por isso, é importante conhecer e aplicar, em diferentes áreas do conhecimento, as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Uma proposta antirracista eficaz deve ser adaptada à etapa de desenvolvimento e às experiências de vida de cada grupo, conforme as diretrizes da BNCC e das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Aqui estão as frentes de ação para cada nível:

2.5. Educação Infantil: Sensibilização e Identidade

Nesta fase, o foco é a autoestima e o reconhecimento positivo da diversidade.

Brincar e Representatividade: Uso de bonecas negras e indígenas, além de brinquedos que fujam de estereótipos.

Literatura e Oralidade: Contação de histórias com protagonistas negros e indígenas apresentados como heróis, inventores ou realeza africana.

Valorização Estética: Atividades que celebrem diferentes texturas de cabelo e tons de pele, promovendo o elogio mútuo entre as crianças.

2.6. Ensino Fundamental: História e Letramento Crítico

Aqui, o objetivo é a desconstrução de preconceitos e o estudo aprofundado das raízes brasileiras.

Currículo Interdisciplinar: Integrar contribuições científicas, matemáticas e artísticas de matriz africana e indígena (ex: o estudo de geometria em padronagens africanas).

História da Resistência: Substituir a narrativa da "passividade na escravidão" pela história de quilombos, revoltas e lideranças como Zumbi, Dandara e lideranças indígenas.

Combate ao Racismo: Debater o racismo estrutural e habilidades como a EF09HI23 (BNCC), que trata dos direitos civis e do combate ao preconceito.

2.7. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Cidadania e Trajetórias

A EJA é um território majoritariamente negro que exige uma pedagogia de acolhimento e emancipação.

Valorização de Saberes: Reconhecer os conhecimentos que o aluno traz de sua vida profissional e comunitária, combatendo a invisibilidade histórica.

Mercado de Trabalho e Direitos: Discutir a desigualdade racial no acesso ao emprego e renda, fornecendo ferramentas para a afirmação de direitos.

Identidade e Memória: Projetos que permitam ao aluno reconstruir sua própria história e ancestralidade, conectando-a à história coletiva do país.

XXVIII – REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALESTER, M. (org.). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona, Graó, 2000. BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo, Arte & Ciências, 1998.

Alfabetização – Permanência e mudança. São Paulo, Centro de Estudos em Educação Vereda, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos no estado de São Paulo. Rio de Janeiro, Pioneira, 1974.

CALVO, F. Projecto. Enciclopédia Einaudi, vol. 25 (Criatividade/Visão). Porto, Casa da Moeda, 1992.

CAPRA, Fritjof et al. Belonging to the Universe. Londres, Penguin Books, 1993.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ática, 1996.

PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre, Artmed, 1995.

DAMKER, H. et al. "Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais". In: Revista da Educação, vol. 19, n.º 75. Brasília, 1990.

DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas da educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999.

Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 2000.

DOWBOR, L. "O espaço do conhecimento". In: A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade. Belo Horizonte, IPSO/Oficina de Livros, 1994.

DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos – Leitura e produção de textos. Porto Alegre, Artmed, 1998.

et al. Formação de educadores alfabetizadores de jovens e adultos em empresas/escolas. São Paulo, Centro de Estudos da Escola da Vila/Fundação Kellogg, 1999.

DRUCKER, Peter F. Sociedade pós-capitalista. São Paulo, Pioneira, 1993.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

FERREIRO, Emília. Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre, Artmed, 1992. Cultura, escrita e educação. Porto Alegre, Artmed, 2001.

Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre, Artmed, 2001. FREIRE, Paulo. Conscientização – Teoria e prática da libertação. São Paulo, Moraes, 1980.

Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Cortez, 1995.

Pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 6.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo/Brasília, Cortez/Instituto Paulo Freire/ Unesco, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, Artmed, 1994.

GUERRERO, Miguel Escobar. "Trabalhos de Freire: desafios, não receitas". In: GADOTTI, M., op. cit. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 1998. & VENTURA,

Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho, 5.ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. J

APIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JÓIA, Orlando (org.). Relatório da Ação Educativa sobre a educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª série. Mimeo. São Paulo, Ação Educativa, s.d. HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964-1985).

Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991. & DI PIERRO, Maria Clara. "Escolarização de jovens e adultos". In: Revista Brasileira de Educação, n.º 14, pp.108-130. São Paulo, 2000.

KIDD, J.R. El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto. Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1973.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da 143 escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995. & SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

LERNER, Délia. "É possível ler na escola?". In: Revista Lectura y Vida, 17(1). Buenos Aires, 1996.

LUDOJOSKI, Roque L. Andragogia o educación del adulto. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1972.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1996.

MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. Situações didáticas e intervenções pedagógicas na produção de textos dos alunos adultos. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. Brasília, SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Brasília, SEF, 1998.

Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1998.

Programa de desenvolvimento profissional continuado: Parâmetros em Ação. Brasília, SEF, 1999.

Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, SEF, 1999.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, Coeja/SEF, 2000.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas. Brasília, SEF, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Letramento, cultura e modalidades de pensamento". In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

"Escolarização e organização do pensamento". In: Revista Brasileira de Educação, n.º 3. São Paulo, set.-dez. 1996, pp. 97-102. . Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

"Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem". In: Revista Brasileira de Educação, n.º 12. São Paulo, Anped, set.-dez. 1999, pp. 59-73. PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos, 2.ed. Rio de Janeiro, Loyola, 1983.

PARRA, Cecília & SAIZ, Irma (orgs.). Didática da Matemática – Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre, Artmed, 1996. PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto alegre, Artmed, 1999.

Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PIRES, Célia Maria Carolino. Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede. São Paulo, FTD, 2000.

RODRIGUES, J. G. Evaluación en Matemáticas – Una interacción de perspectivas. Madri, Síntesis, 1997. SANTOS, V. M. P. (coord.). Avaliação de aprendizagem e raciocínio em Matemática: métodos alternativos – Projeto Fundão. Rio de Janeiro, Instituto de Matemática da UFRJ, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Educação de Jovens e Adultos. Santo André, 2000.

SERRES, Michel A. Atlas. Paris, Éditions Julliard, 1994.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCRIVEN, Michael. "The Methodology of Evaluation". In: STAKE, R. Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago, Rand Mc Nally, 1967.

TORRES, Rosa M. Que (e como) é necessário aprender? – Necessidades básicas de aprendizagem. Campinas, Papyrus, 1994. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa – Como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

