

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

# Proposta Curricular

## Educação de Jovens e Adultos

**Comissão:**

Elizabeth Derze Coppus

João Marcos Netto

Joselaine Cordeiro Pereira

Márcia Cristina Cruz Rothier do Amaral

Roberta Alice Januzzi Martins

Silvânia Maria Cruz Domingos

## **EXPEDIENTE**

Prefeito de Juiz de Fora

Custódio Mattos

Secretária de Educação

Eleuza Maria Rodrigues Barboza

Chefes de Departamento

Angelane Serrate Fernandes

Gisela Maria Ventura Pinto

Lúcia Elena da Silva

Luiz Antonio Belletti Rodrigues

Rosamar Barbosa Cabral Martins

Sandra Maria Duque

Revisão

Amanda Sangy Quiossa

Cristiano Antônio Fernandes Barbosa

Daniele Berzoini Mauler

Iolanda Cristina dos Santos

João Carlos Matos de Medeiros

Margarete Gonçalves Bittar de Castro

Mírian Sanábio Tavella

Coordenação de Arte Gráfica

Marcela Gasparetti Lazzarini

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Capa

Tito Junior

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Diretrizes curriculares .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Diretrizes operacionais .....</b>	<b>8</b>
<b>2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>10</b>
<b>3 ALUNOS DA EJA .....</b>	<b>12</b>
<b>4 TEMPOS E ESPAÇOS .....</b>	<b>16</b>
<b>6 EIXOS TEMÁTICOS INTEGRADORES, TEMAS E CONTEÚDOS.....</b>	<b>24</b>
<b>7 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO .....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>

## APRESENTAÇÃO

Este currículo é o resultado do debate e do trabalho dos profissionais da rede municipal de educação de Juiz de Fora.

Desde a implantação do ensino fundamental de 9 anos e com as novas definições para a Educação Infantil, impôs-se como fundamental a necessidade de elaborar o currículo da rede municipal, num processo simultâneo de valorização e divulgação das ideias e do trabalho realizado por vários profissionais em diferentes escolas.

A existência de documentos de referência, que são utilizados pelos professores em todas as etapas do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, constitui a base para o desenvolvimento de muitas experiências, cujos resultados são a eles incorporados, num movimento contínuo de alimentação, enriquecimento e fortalecimento das concepções e abordagens estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração do currículo da rede municipal de Juiz de Fora foi organizada por uma equipe que acredita profundamente na construção coletiva dos fundamentos do trabalho, assim como na necessidade de se manter o debate continuado em torno das questões educacionais.

Dessa forma, com o apoio de consultores da UFJF, UFF e Colégio de Aplicação João XXIII, foram constituídas equipes de trabalho por área de conhecimento para a elaboração de um primeiro documento a ser discutido no I Seminário do Currículo, em 2010. Participaram do Seminário mais de 500 profissionais entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Os grupos se formaram em torno dos temas e discutiram o documento com as equipes coordenadoras de cada área.

O Seminário produziu um documento modificado pelo debate que foi encaminhado para todas as escolas da rede para ser discutido por todos. A Secretaria de Educação sugeriu um cronograma de discussão que aproveitava os momentos de reunião pedagógica, mas cada escola pode organizar sua própria forma de realizar a atividade. Os coordenadores pedagógicos foram os articuladores das discussões nas escolas após terem participado de um seminário específico, quando se aprofundaram no estudo dos documentos preliminares de todas as áreas.

As ideias, dúvidas, sugestões e críticas resultantes do debate realizado nas escolas foram encaminhadas à Secretaria de Educação para subsidiarem um novo processo de elaboração dos documentos. O II Seminário do Currículo, em 2011, apresentou os novos documentos aos participantes e iniciou o debate sobre as formas mais eficazes para que eles pudessem ser verdadeiramente incorporados ao trabalho dos professores e das escolas.

Durante o ano de 2012 algumas áreas avançaram na discussão da prática pedagógica com base no novo currículo. Foram criados grupos de estudo, presenciais e à distância, discussões regionalizadas com professores e um

seminário interno com os profissionais da Secretaria de Educação e as equipes especialistas.

Esse processo encerrou-se no final do mês de outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário do Currículo e consolidados os documentos para publicação.

Temos certeza de que o investimento valeu a pena. Porém, é preciso que o currículo seja a base e a sustentação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Não o abandonem na estante da escola. Ele é um instrumento vivo que se modifica constantemente com o processo de desenvolvimento da prática pedagógica que ele próprio desencadeia e inspira.

Que esse processo marque a inauguração de um novo tempo na rede municipal de Juiz de Fora. Mais produtivo, mais gratificante e mais feliz.

*Professora Eleuza Maria Rodrigues Barboza*

## 1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este é um documento que traz à cena a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos – EJA – na rede municipal, entendida como modalidade de ensino que se diferencia pela diversidade de seus alunos, conforme definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no seu título V, capítulo II.

Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos, na idade própria (BRASIL, 1996, Art. 37), a identidade da EJA

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

Visando ampliar o atendimento, democratizar o acesso e oferecer uma educação equânime e de qualidade para o público da EJA, a escola torna-se o espaço de convergência que norteará o trabalho coletivo, pois é nele que alunos e educadores<sup>1</sup> compartilham, por meio da relação pedagógica, o encontro de diversas experiências e, na prática cotidiana, criam e recriam diretrizes de vida e de trabalho.

Sócio-historicamente, essa (re)criação de diretrizes de vida e de trabalho impele a um processo dinâmico de mudanças, no qual os diferentes sujeitos devem deixar-se impregnar pelas necessidades do mundo atual, que exigem flexibilidade, participação, criticidade, eficácia e eficiência.

Por isso, a partir de 2009, tornou-se necessário repensar toda a estrutura da EJA, que vai desde a reorganização dos tempos e espaços até uma nova proposta curricular, pensada democraticamente e articulada com as demandas da Secretaria de Educação do município.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção dessas diretrizes curriculares solicitam dos educadores o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive um currículo dinâmico e democratizante nas escolas da rede.

Ressalta-se que este documento é consequência de uma construção coletiva iniciada no ano de 2009, tendo continuidade nos diversos encontros realizados em

---

<sup>1</sup> Todos os envolvidos no processo educacional para e com os alunos: professores, coordenadores pedagógicos, diretores.

2010 e 2011 entre o Departamento de Ações Pedagógicas / Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – DEAP/SEJA – e os representantes das escolas que compõem a rede municipal. Esse processo resultou nas mudanças ocorridas nos âmbitos organizacional e pedagógico da EJA, cujo primeiro documento, intitulado “Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA” (JUIZ DE FORA, 2010), seguiu para as escolas visando sua implementação.

Uma das primeiras ações desenvolvidas foi a realização de uma sondagem, que objetivava o levantamento de informações sobre o conhecimento dos educadores a respeito de seus alunos. Das escolas consultadas, 84% afirmaram conhecerem seus alunos. Das restantes, algumas responderam que não sabem, mas buscam, constantemente, saber quem são seus alunos, enquanto outras responderam apenas que não sabem. A análise desse resultado aponta que os educadores têm, segundo sua interpretação, uma visão clara do perfil e das necessidades dos alunos da EJA. Ao fim da análise dessa sondagem, e depois de alguns encontros com os professores, esses dados reforçaram ações já desenvolvidas, rompendo paradigmas e alterando metodologias do trabalho docente.

Para o cumprimento de uma agenda que possibilitasse estudos, registros e apresentação de uma nova Diretriz Curricular, a SEJA, em reunião com diretores e coordenadores pedagógicos, estruturou um trabalho com as escolas organizando três grupos de estudos, constituídos por representantes dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com encontros mensais.

Nesses encontros, por região, procurou-se discutir e transpor o estereótipo de que a EJA é compensatória, isto é, que só tem a finalidade de educar quem não teve oportunidade de estudar, aqueles que, por algum motivo, abandonaram a escola, ou que se encontram em distorção idade/série. A opção foi trilhar o caminho de uma identidade específica para a EJA enquanto modalidade educacional, na busca de articular educação e cidadania, pois ambas são produto e produtora da condição humana.

É relevante destacar que a garantia da apropriação do conhecimento pelos alunos não é somente responsabilidade do professor, antes deverá partir de ações que envolvam todos os sujeitos, dentro e fora da escola, sendo este um dos princípios da educação pública e democrática. Por isto, as diretrizes a seguir foram

pensadas não apenas como teoria de currículo, mas como ação transformadora no seio de cada escola.

### **1.1 Diretrizes curriculares**

- Ações pedagógicas que garantam a aprendizagem prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.
- Integração curricular que consolide a estruturação de eixos temáticos, privilegiando a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento.
- Elaboração coletiva do currículo e das ações pedagógicas, reconhecendo o perfil e as necessidades dos alunos da EJA, bem como respeitando a Base Comum do Currículo Nacional.

### **1.2 Diretrizes operacionais**

- Valorizar a experiência (competências e habilidades) como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas.
- Adotar estratégias que reconheçam e valorizem as diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião.
- Planejar as atividades de ensino, conforme as potencialidades e/ou dificuldades e ritmos de aprendizagem específicos de cada aluno.
- Organizar agrupamento de alunos (enturmação), conforme habilidades a serem desenvolvidas.
- Elaborar estratégias de ensino que conjuguem, entre si, os conteúdos específicos dos componentes curriculares, os temas definidos pela comunidade escolar, o eixo temático do semestre e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.
- Propiciar atividades participativas intra e extraescolares, com arranjos pedagógicos que instiguem o trabalho coletivo e cooperativo.



- Definir procedimentos e instrumentos de avaliação que contemplem os múltiplos aspectos de desenvolvimento dos alunos, considerando as competências e conhecimentos desenvolvidos, as atitudes e os comportamentos frente às situações individuais e coletivas.
- Organizar atividades de Alternância de Estudos que dialoguem com o mundo dos jovens, adultos e idosos, bem como com os temas de estudo.
- Desenvolver Culminância de Estudos de forma interdisciplinar, priorizando atividades artísticas e culturais, contextualizadas.

Nessas diretrizes está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e de que se garanta aos jovens, adultos e idosos o acesso, permanência e o sucesso – no início ou no retorno à escolarização.

É imprescindível considerar a EJA em sua finalidade: desenvolver a aquisição da cultura geral, bem como da formação humana daqueles que a procuram. A autonomia intelectual é consequência direta do exercício de apropriação de saberes que desenvolvem a consciência crítica desses alunos, desembocando em atitudes éticas e no compromisso político.

Conforme o conjunto de ordenamentos legais<sup>2</sup>, a EJA, enquanto modalidade de ensino, tem como função social possibilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, favorecendo a participação crítica na vida política e no mundo do trabalho. Isso significa preocupar-se em proporcionar uma formação que compreenda o permanente aprender de toda a comunidade escolar, a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva, o comportamento solidário, o acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais e o enfrentamento de problemas novos. Para tanto, faz-se necessário construir soluções originais a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Assim, para a construção deste documento, tornou-se imprescindível o estudo e o reconhecimento da EJA como modalidade que vai além do processo inicial de alfabetização. Tornou-se necessário, pois, identificar as especificidades dos sujeitos

---

<sup>2</sup> Art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 em seu Art. 4, bem como na Seção V, em seus Artigos 37 e 38, e no Capítulo II, em seu Título V; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000).

da EJA, dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, das abordagens metodológicas, a partir da interdisciplinaridade, de eixos temáticos integradores e da avaliação e planejamento que, a seguir, apresentamos para serem ampliados nas escolas, entre educadores e alunos, criando uma espécie de rede que, enfim, sustentará as ações aqui propostas.

## **2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A concepção trazida por este documento não é a de uma alfabetização em si mesma, com um fim determinado pela simples decodificação de códigos da escrita, mas de uma alfabetização que traz ao cidadão – aluno da EJA – a inserção no mundo que o rodeia e que lhe permite relacionar-se plenamente com este mundo. A ideia central é de uma alfabetização atrelada à prática do letramento que, segundo Magda Soares (2002),

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [p. 17].

Como já discutido anteriormente, o aluno da EJA traz consigo conhecimentos e experiências que lhes são próprios e já possui uma relação, mesmo que informal, com a leitura e com a escrita, estabelecendo seu contato com o mundo letrado: quando faz compras, quando identifica o ônibus do bairro, quando paga suas contas, entre outras situações. Esses alunos têm conhecimento da função social da leitura e da escrita, pois consideram o contexto do texto, distinguem letras de números e de desenhos, diferentemente de uma criança. Por isso a escola precisa considerar esses conhecimentos e, a partir deles, desenvolver habilidades que lhes permitam compreender e interpretar o mundo letrado.

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para

que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 24).

Além disso, entende-se que a alfabetização/letramento dos alunos não está restrita ou limitada às fases iniciais da EJA; ao contrário, ela se dá ao longo de todo o processo educacional escolar, fases de I a VIII, perpassando por todos os conteúdos, entendendo-se, assim, que existem vários tipos de letramento: o matemático, o linguístico, o histórico, o geográfico, etc., cabendo ao professor assumir o papel de articulador do conhecimento.

Segundo Suzana Schwartz, no livro *Alfabetização de Jovens e Adultos – Teoria e Prática*, “o fazer do professor precisa incluir, selecionar, priorizar, organizar, planejar, articular, tornar lógico o conhecimento, desenvolvendo estratégia de (re)construí-lo com os alunos” (p. 84). Tudo isso para que a prática da sala de aula atenda aos mais diversos perfis de alunos que a EJA recebe a cada semestre, oportunizando a todos a ressignificação dos conteúdos e aprendizagens socialmente construídas, de acordo com os padrões majoritariamente estabelecidos para que contribuam efetivamente para a melhoria da sua qualidade de vida.

Portanto, investido do seu papel, o professor é aquele que deve:

<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>	<b>AÇÕES ESTÁVEIS DO PROFESSOR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Responsabilizar-se pelo ensino.</li><li>• Desenvolver estratégias para que todos os alunos aprendam a aprender modos de apropriação da linguagem.</li><li>• Contribuir para tornar os alunos usuários autônomos da escrita e da leitura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descobrir os interesses e motivações iniciais dos alunos.</li><li>• Planejar e desenvolver boas situações de aprendizagem.</li><li>• Propor conteúdos que vão ao encontro dos saberes já construídos.</li><li>• Dar continuidade às tarefas propostas.</li><li>• Orientar a seleção de materiais para trabalhar.</li><li>• Organizar grupos de trabalho.</li><li>• Decidir a duração das atividades.</li><li>• Garantir que cada um chegue o mais longe possível.</li></ul>

Fonte: adaptado de Schwartz (2010, p. 88)

Até aqui temos estabelecidos alguns princípios, os quais norteiam o trabalho de alfabetização/letramento na EJA, desde a fase I até a fase VIII. Esses princípios

não se detiveram, no entanto, a uma metodologia específica, já que os métodos podem contribuir ou dificultar o processo de ensino aprendizagem, mas, sim, em trazer à tona a figura do professor como articulador do conhecimento, aquele que percebe a necessidade de revisar a teoria e transformar a prática pedagógica.

Segundo Schwartz (2010),

[...] para elaborar uma proposta didática de alfabetização para jovens e adultos, é necessário, portanto, que o professor não tenha medo de arriscar, de experimentar o novo, de continuar sendo um sonhador. (p.58)

Acentua-se que a alfabetização é um processo possível, dentro de um tempo delimitado, desde que seja orientado, planejado e executado por um profissional que embase sua prática pedagógica nos conhecimentos, cientificamente construídos, sobre os processos de ensino e aprendizagem da escrita; e que busque aprimorar sua prática docente, planejando e avaliando cotidianamente. Já o letramento, como uso das práticas sociais da leitura e da escrita, obtidas ao longo da vida, se aprofunda e se amplia na medida em que a escola propicia ao aluno as experiências necessárias para a inserção na sociedade em que vive, capacitando-o para acessar os conhecimentos produzidos ao longo da história.

Trabalhar, portanto, na perspectiva do letramento, acentuando a aquisição crítica da leitura, da escrita e das múltiplas linguagens é um dos fins precípuos da EJA, indo muito além do processo inicial da alfabetização. Práticas que se debruçam nessa premissa, corroboram para assegurar, aos alunos e às alunas da EJA, o pleno desenvolvimento da cidadania e da igualdade (BRASIL, 2000).

### **3 ALUNOS DA EJA**

Não basta considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos do Ensino Regular. É necessário ter uma dimensão precisa dessa diferença para, somente, então, compreender a função social da Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, no seu conjunto, os próprios alunos da EJA são diferentes entre si e esta heterogeneidade merece ser levada em conta.

O corpo discente é composto por alunos com perfis distintos que iniciam ou retomam seu processo de escolarização formal nessa modalidade de ensino, trazendo uma gama de experiências que precisam ser valorizadas pelos educadores. Esses alunos – protagonistas de suas histórias – possuem crenças e valores constituídos a serem considerados na prática escolar.

Ao lançar o olhar sobre as especificidades do corpo discente, destacam-se dois pontos primordiais para o trabalho docente: o primeiro se refere à constituição dos saberes/conhecimentos próprios desse sujeito; o outro diz respeito à heterogeneidade geracional.

Na coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, do Ministério da Educação, lançada em 2006, no caderno “Alunos e Alunas da EJA”, encontramos uma discussão sobre o tema “Os conhecimentos já adquiridos”. Nessa problematização, os autores enfatizam duas espécies de conhecimentos originados das experiências de vida dos alunos: o saber sensível e o saber cotidiano.

O saber sensível é aquele originado na relação com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. É um saber pré-reflexivo, um conhecimento ancestral, parte integrante de todos nós, pois sustentado pelos cinco sentidos, e desenvolve-se ao longo de toda a vida.

Ao valorizar esse saber, é possível que os alunos se abram a um conhecimento mais formal, mais reflexivo, porque, plenos desse saber sensível, sentem-se atendidos e ouvidos, parte integrante de uma realidade escolar que lhes motiva a participação e respeita suas histórias.

Como ressaltado (BRASIL, 2006):

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar do saber sensível. (p.07)

Já o saber cotidiano possui concretude e relaciona-se com as soluções que os homens criaram e criam para os inúmeros desafios que enfrentam na vida. É um saber consolidado, fundado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. Não é sistematizado. Também, neste caso, pouco valorizado no mundo letrado e, conseqüentemente, pelo próprio aluno:

O saber cotidiano não é necessariamente um saber utilitário, desenvolvido para atender a uma necessidade imediata da pessoa. Pelo contrário, pode também se configurar em uma espécie de conhecimento que requer um afastamento, uma transcendência com relação ao seu objeto. Uma cozinheira, por exemplo, pode executar uma simples receita, mas pode também, recriá-la, estabelecendo hipóteses a respeito de um novo ingrediente que poderia ser acrescentado para melhorar o sabor do prato em questão. (BRASIL, 2006. p.07)

O conhecimento que os alunos trazem está, assim, relacionado às suas práticas sociais, norteando seus saberes no dia a dia e na própria prática escolar.

Nesse sentido, a escola deve preparar-se para recebê-los de maneira adequada, configurando-se como um espaço de (re)construção do conhecimento de forma significativa para o aluno. Conhecê-los – e fazer-se conhecer – torna-se ponto primordial para o estabelecimento de relações de pertencimento a um grupo, o que é essencial para o planejamento de objetivos e metas a serem atingidos, além de servir como baliza para as ações pedagógicas do cotidiano.

É preciso investir na EJA, favorecendo o desenvolvimento global dos alunos que retornam à escola por conta de múltiplas necessidades, tais como as exigências do mercado de trabalho, crescimento pessoal ou, ainda, aqueles que ficaram à margem da modalidade regular de ensino pela distorção série-idade e precisam equalizar essa diferença.

Por isso, a mediação entre os diversos saberes torna-se primordial para a prática de uma educação que se pretende formadora e emancipatória. Vale ressaltar que essa dinâmica de aquisição de conhecimentos e de formação humana não tem como fim uma educação conteudista e descontextualizada, mas a efetiva formação de cidadãos capazes de investir e transformar a realidade do mundo em que vivem.

Outra questão que deve ser considerada como característica dos alunos da EJA é a heterogeneidade, que traz consigo a noção de um grupo diversificado, com diferentes idades, realidades, experiências e anseios. Reúnem-se pessoas das mais diversas origens, todas com uma beleza peculiar, com uma cultura própria e com diferentes gostos. Tudo se avizinha das salas de aula de modo a evidenciar a pluralidade cultural que marca o país.

Existem diversas maneiras de ser adolescente, jovem, adulto ou idoso. São, portanto, alunos que constituem sua identidade individual e coletiva a partir do pertencimento a grupos estruturais ou “tribos” diferenciados.

Considerou-se o conceito de *diversa-idade*, que traduz um pouco o universo vivido pelos sujeitos da EJA. Tal reflexão pode, em muito, enriquecer o trabalho realizado, pois a relação entre as diversas singularidades e o todo escolar, promove e amplia o desenvolvimento da compreensão de mundo por parte do aluno e suas culturas.

Segundo Paulo Freire (1997), “a consciência do mundo e a consciência de si, como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...)” (p.64). É neste sentido que, em todas as idades, para homens e mulheres, estar no mundo significa estar em constante inter-relação com os outros.

Ao se eleger uma diretriz curricular para a diversidade é necessário estabelecer uma postura, por parte dos educadores, que seja mediadora das relações, a partir da construção de um conhecimento maior sobre os processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Além disso, é preciso também estabelecer um círculo de confiança que nasça dessas convivências na sala de aula e extrapole para outros espaços escolares e sociais.

Cabe reconhecer que a busca de alternativas para o trabalho com a pluralidade da EJA encontra-se mais voltada para um currículo aberto, construído a partir da interação de todos os seus sujeitos do que para um currículo conteudista, baseado em sequências pré-determinadas.

Nesse contexto, a EJA tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à (re)afirmação de sua identidade cultural, social e à ampliação de suas capacidades.

Portanto, se a escola se estrutura para tocá-los com saberes que sejam significativos em contexto de participação ativa e democrática, estará contribuindo, efetivamente, para a consolidação de sua inserção social, baseada em uma pedagogia do encontro, através do qual a escola tornar-se-á um espaço de permanente reconstrução do conhecimento.

## 4 TEMPOS E ESPAÇOS

Tempo e espaço são categorias criadas histórico, social e culturalmente como forma de organizar e mediar a relação dos homens com a natureza, com seus pares e consigo mesmos. Expressam as relações sociais, dinâmicas e salutares à vida em sociedade. Nesse contexto, o tempo e o espaço, especificamente no ambiente escolar, devem ser pensados como forma de organizar as relações que ali se constituem, visando o processo de desenvolvimento de todos os sujeitos.

A partir desse pressuposto, no ambiente escolar, tempo e espaço, são objetos de reflexão, considerando tanto seu princípio organizacional – normas, regras, grades curriculares, rotinas, dentre outros – quanto sua natureza pedagógica – aprendizados subjetivos, sentidos implícitos.

Durante todas as etapas da vida o ser humano aprende a se relacionar com o tempo em suas várias categorias: o cronológico, o geológico, o histórico, o psicológico, o educacional, dentre outros. Essas categorias, apesar de suas especificidades e domínios, coexistem na morfologia do tecido social.

A relação do ser humano com o tempo é sempre uma relação construída socialmente e permeada por convenções que, muitas vezes, engessam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo, reproduzindo formas de convivência que excluem as trocas de experiências e conformam a vida, coagindo a uma rotina aprendida, também, nos bancos escolares.

Especificamente no campo educacional, percebe-se a coexistência dos tempos escolar e pedagógico. Esta distinção é meramente didática, uma vez que esses tempos são particularidades da dinâmica escolar e sua fluidez é constituída nas experiências cotidianas, através das quais professores e alunos influenciam e são influenciados por essa categoria. De tais experiências, brotam as noções de linearidades, descontinuidades, permanências e mudanças que, cheias de intenções, marcam os tempos na Educação de Jovens e Adultos.



Podemos definir tempo escolar como a soma das horas numa dada grade curricular, legislada pela LDB, resoluções e pareceres, além das regulamentações feitas por cada sistema educacional, referentes às suas modalidades de ensino. Esta é uma construção político-administrativa, com o objetivo de controlar, detalhadamente, o processo de aprendizagem, assim como os indivíduos que a ele estão ligados.

O tempo escolar, na Educação de Jovens e Adultos, reflete formas da gestão da escola e da educação como, por exemplo, a distribuição do horário das aulas e de Alternância de Estudos dentro da semana, visando o cumprimento dos objetivos das disciplinas.

Essa distribuição, segundo as Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA, elaboradas em 2010, estabelece as bases para a constituição e a organização do novo tempo escolar, apontando a necessidade de “trabalhar com o tempo real dos alunos (...) e também as limitações de tempo (...) indicando critérios de seleção, organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com um ensino de qualidade.” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 8)

Para tanto, a carga horária prevista para EJA, de 400 horas semestrais, foi distribuída em 333 horas e 20 minutos presenciais, com módulos-aula de 50 minutos, computando 04 aulas diárias. Visando o cumprimento do tempo escolar determinado na legislação, foram previstas 66 horas e 40 minutos, não presenciais, sob a forma de Alternância de Estudos (Juiz de Fora, 2010).

O tempo escolar é fechado em si mesmo, delimitado pelos ordenamentos legais que lhe dão concretude. Entretanto, outra categoria de tempo se destaca dentro dos muros da escola: é o tempo pedagógico que, constituído de teorias e práticas educacionais, dá vida e movimento ao tempo escolar.

O tempo pedagógico, de natureza subjetiva, entendido como a prática mediadora do fazer educacional, visa contextualizar toda essa realidade vivida pelos sujeitos da EJA e equacionar variáveis inconstantes, tais como: as características individuais e coletivas de aprendizagem, a satisfação das necessidades e expectativas de professores e alunos, a cultura construída ao longo da vida escolar e da vida em sociedade, o sentido que o conhecimento tem e ganha para cada um

na construção desse tempo e tantas outras que a educação seja capaz de pensar e realizar no contexto escolar.

Não se deve pensar o tempo pedagógico de maneira rígida, como se tem feito ao longo das experiências com a EJA. É preciso, antes, pensar no ritmo de cada um, nas necessidades sociais imediatas que os motivam na busca pela escolarização, nas formas como leem e interpretam o mundo social, e assim eleger metodologias de ensino e ações didáticas que promovam a integração entre os saberes populares, os saberes científicos sistematizados e a realidade cotidiana presente (OLIVEIRA, 1999).

Isso implica dizer que a experiência de escolarização, inclusive para os alunos da EJA, é algo mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução, previsto e determinado pelo tempo escolar propriamente dito (CONSELHOS ano p. 50).

Assim sendo, o tempo pedagógico é a alma da escola em sua função mais intrínseca: construir conhecimentos a partir de ação pedagógica significativa para seus sujeitos. É o conhecimento socialmente acumulado transitando entre o fazer docente e o fazer discente, saindo para além dos muros da escola. É mais que a adequação às normas, cumprimento de programas em determinados prazos, rotinas fixas com horários e ritos rígidos. É a própria vida na escola.

Se o tempo escolar é um recorte de tempo cronológico que organiza e delimita a vida dentro da escola, o tempo pedagógico é mediação das relações que brotam entre os sujeitos, dando sentido àquele tempo, extrapolando o ambiente escolar. Por isso, tempo pedagógico é também tempo escolar, imbricados e entrelaçados no fazer diário, compondo o que chamamos de tempo educacional.

O fazer diário do tempo educacional – suas rotinas e significados para os sujeitos – se dá dentro de um espaço determinado e formal: o espaço escolar. Esse espaço, assim como tempo é símbolo de um contínuo processo de construção humana, qualifica-se pela delimitação física da escola, suas funções utilitárias e os sentidos dados pelos sujeitos nas relações que ali se estabelecem.

Entendemos a delimitação física da escola como sendo tudo aquilo que está contido em seus muros: sala de aula, refeitório, biblioteca, pátio, banheiros, sala de professores, secretaria, sala da direção, laboratório de informática, salas ambientes,

cozinha, dentre outros. Funções utilitárias como sendo possibilidade de uso de cada espaço contido na escola, tais como: leitura, recreação, atividades físicas, refeição, higiene, dentre outros. Os sentidos são valores conferidos a estes espaços, a partir da mediação pedagógica, como novas sociabilidades, novas afetividades, processos identitários, dentre outros.

Embora não seja determinante, o espaço físico tende a ser um elemento que condiciona os esquemas corporais, os biorritmos dos sujeitos que convivem nesse espaço e as ações educativas que se processam dentro da escola, conforme sua organização e mediante as possibilidades de uso.

Nesse sentido, o espaço físico é reorganizado constantemente, mesmo porque congrega os diferentes níveis de ensino em turnos alternados. Essa reorganização tende a transformá-lo em lugar, ou seja, um espaço com função pedagógica mediadora das relações, uma vez que confere sentido às vivências de aprendizagem que nele se constitui.

Consoante ao pensamento de Freire (1996), reiteramos que: “quanto mais solidariedade exista entre o educador e o aluno, no trato desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (p.109). Fica claro o papel dos educadores na democratização das relações de poder à medida que explora outras formas de organização física e social dos espaços escolares, estimulando, valorizando o diálogo, a participação, os trabalhos em equipe e os ritmos individuais dos alunos, transformando os espaços em lugares repletos de novos significados.

Portanto, espaços e lugares carregam consigo relações de poder, estabelecidas pelo convívio diário. Quando o professor percebe os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem, respeitando seus saberes, as relações de poder se modificam, tornando-se horizontalizadas. Professores e alunos criam um sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar e reestruturam o tempo educacional. Essa dinâmica tende a evitar ou, pelo menos, minimizar um dos maiores problemas enfrentados pela EJA na atualidade, a evasão.

Brota das vivências múltiplas dos tempos escolares e pedagógicos, nos espaços e lugares de ensino, a crença de uma metodologia baseada em um

currículo interdisciplinar e transversal, como forma de propiciar uma educação equânime.

## **5 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE**

Com a participação da Secretaria de Educação, através da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, dos diretores, coordenadores pedagógicos e representantes dos professores, surge uma proposta de metodologia que se debruça nas especificidades dos alunos e alunas da EJA, bem como na função social definida para esta modalidade de ensino. A partir das discussões que se iniciaram em 2009, traçaram-se novos contornos para a EJA na rede municipal. Vale destacar que todas as ações implementadas tiveram como objetivo promover, cada vez mais, a inclusão social de jovens, adultos e idosos no que se refere aos direitos à educação, às possibilidades de melhores condições de trabalho e de cidadania.

Deve-se, portanto, respeitar as vivências desses sujeitos, sem subestimá-los em suas experiências de vida. Por isso, é imperativo definir metodologias e procedimentos didáticos que considerem a diversidade geracional, as habilidades constituídas nas práticas sociais e os objetivos de cada aluno e aluna que compõem as turmas da EJA.

Por isso, não mais é possível pensar uma educação calcada na fragmentação do conhecimento, no isolamento e na hierarquização das disciplinas e dos conteúdos:

Essa falta de comunicação entre as áreas, essa fragmentação do conhecimento – reflexo de um complexo social e histórico desencadeado pela Revolução Industrial, que exigia mão de obra especializada, têm deixado sequelas profundas em nosso modo de pesquisar, de ensinar e, sobretudo, de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2007, p. 25)

O currículo deve se configurar como a interseção entre as ações de todos os sujeitos no processo educacional, religando os múltiplos saberes que se encontram no espaço escolar, pautando-se em uma perspectiva de mundo, de sociedade e de

ser humano que tem como base a interdisciplinaridade, cuja significação implica na troca, na reciprocidade entre as áreas do conhecimento (FAZENDA, 1993).

A interdisciplinaridade se apresenta, portando, como parte de uma “nova” concepção de ensino e de currículo no seio da escola, rompendo a fronteira conteudista das disciplinas, caracterizando-se como uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os indivíduos, a história, a sociedade e a cultura. Conforme apresenta Saviani (2003):

“A interdisciplinaridade é, acima de tudo, processo de co-participação, diálogo, que caracteriza a integração não apenas das disciplinas, mas de todos os envolvidos no processo educativo.” (p. 53)

A construção do conhecimento se faz através do envolvimento, do compromisso e da reciprocidade dos educadores, por meio de atitudes e condutas interdisciplinares, formado pelo efetivo diálogo entre os componentes curriculares.

Adotar a interdisciplinaridade como metodologia para o desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas e seus conteúdos, nem supõe uma “pluriespecialização” dos professores. Consoante à explanação do MEC (2007),

[...] a interdisciplinaridade também exige que o território de cada campo do conhecimento – suas particularidades e especialidades – seja compreendido e respeitado. A ideia não é procurar um caminho para homogeneizar todas as ciências ou restringi-las a um enfoque. Pelo contrário. Para que haja uma junção das partes, é fundamental que a objetividade de cada uma seja plenamente reconhecida e respeitada. Não é possível combater a abordagem que restringe os conhecimentos a campos fechados e mundos particulares nem criar uma posição unificadora, sem que antes as diferenças sejam reconhecidas, compreendidas e, sobretudo, respeitadas (p. 28).

O modelo de base interdisciplinar exige uma nova visão de escola – criativa ousada e com nova organização didática. Precisa, portanto, assegurar a especificidade de cada componente curricular, integrado a um todo significativo através dos eixos temáticos integradores (cf. p. 18). Essa diretriz curricular reconhece a necessidade de selecionar os conteúdos escolares, procura explicitar os critérios desta seleção de forma consciente e em sintonia com o projeto de escola e de sociedade, no qual se acredita e pelo qual se luta.

A articulação entre os componentes curriculares deve ter como base uma racionalidade construída permanentemente. Isto é, uma racionalidade transversal em detrimento da linear. Essa assertiva reitera os apontamentos de Araújo (2003) no que tange a articulação entre interdisciplinaridade e transversalidade:

[...] a novidade está em buscar a organização curricular na estratégia pedagógica dos projetos, assumindo que o avanço na compreensão da natureza, da cultura e da vida humana está nas ligações que podemos estabelecer entre os mais diversos tipos de conhecimento: científico, popular, disciplinar, não disciplinar, cotidiano, acadêmico, físico, social etc.; ou seja, o segredo está nas relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos uns aos outros (p. 75).

A transversalidade se relaciona ao que atravessa ou perpassa os diferentes campos de conhecimento. Aplica-se aqui o conceito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz respeito:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Desse modo, a transversalidade garante, mesmo mantendo o ponto de vista específico de cada área do conhecimento, que os eixos temáticos, os temas e os conteúdos abordem aspectos comuns, numa tessitura coletiva dos saberes.

É imprescindível destacar que essa concepção pressupõe educadores imbuídos de um profundo senso crítico, aberto para a cooperação e o intercâmbio entre os diferentes componentes curriculares, o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade.

A interdisciplinaridade e a transversalidade são, nesse sentido, modos de trabalhar os diferentes saberes. Na medida em que os educadores garantam a integração dos componentes curriculares, asseguram também a sua ressignificação para os alunos, favorecendo o interesse pela escola, pela aprendizagem e, mais ainda, pela permanente construção do saber.

Para que essa premissa metodológica possa ser desenvolvida numa prática pedagógica colaborativa, foram elaborados cinco eixos temáticos integradores<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> A partir de deliberações nos Encontros de Educadores por região, ocorridos ao longo de 2010.

definindo a cidadania como elemento da transversalidade. Os eixos temáticos integradores são: Cidadania, Comunicação e Tecnologia; Cidadania e Meio Ambiente; Cidadania Cidade/Sociedade; Cidadania e Cultura; e Cidadania e Trabalho.

Tendo como base o pensamento freireano, cidadania perpassará todas as ações pedagógicas, por se tratar de condição primordial à vivência do educando, desdobrando-se naqueles eixos temáticos que deflagram as reflexões no contexto escolar e, conseqüentemente, levam à ampliação dos saberes, mantendo o foco na pluralidade dos alunos da EJA.

A cidadania não se reduz aos conceitos de direitos e deveres, mas amplia-se para a compreensão de mundo que os alunos trazem consigo e da compreensão do mundo que lhes será apresentada. Deve ser, portanto, compreendida como a apropriação da realidade para nela atuar, favorecendo ao cidadão participar conscientemente em favor de sua emancipação. Considera também a produção humana e sua intervenção no mundo do trabalho, do ambiente, da cultura, da comunicação, da tecnologia e da cidade/sociedade como pontes para a construção do conhecimento.

Dessa maneira, pretende-se reforçar o caráter coletivo da organização escolar e uma maior segurança ao educador da EJA, que toma para si a responsabilidade de fazer do espaço escolar um espaço de vivências e experiências, democratizando os saberes e ampliando os olhares sobre o mundo. Assim, o tempo escolar torna-se flexível, adaptando-se às reais necessidades de cada aluno e de seu tempo próprio para a aquisição dos saberes sistematizados; tudo isso num esforço colaborativo entre os pares, e entre estes e a comunidade escolar.

Considerando os eixos temáticos integradores, o currículo não deve fragmentar o processo do conhecimento e hierarquizar as disciplinas escolares. Antes, deve ser organizado de maneira abrangente, no qual a cidadania esteja articulada com a realidade em que o aluno se encontra, em favor de um processo que tenha a contribuição das várias áreas do conhecimento.

[...] podemos pensar que um ensino que conciliasse diferentes conceitos de diferentes áreas; que integrasse as várias disciplinas e fosse capaz de substituir a fragmentação pela interação, daria ao sujeito a oportunidade de

aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de construir novos conhecimentos, com muito mais autonomia e criatividade. Mais autonomia porque ele teria aprendido a considerar fatores de diferentes ordens na realização de seus objetivos, inclusive de aprendizagem. Mais criatividade, porque a prática de relacionar implica também a arte de encontrar combinações inéditas, ousadas, saídas novas para velhos problemas. Esse seria um ganho inestimável no processo de ensino no novo milênio (BRASIL, 2007, p. 26).

Portanto, a escola deve superar o ensino de caráter conteudista, que é centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento; e isso se dá por meio da definição de opções metodológicas, ou seja, momento no qual os educadores definem os processos pedagógicos.

## **6 EIXOS TEMÁTICOS INTEGRADORES, TEMAS E CONTEÚDOS**

Para que o currículo adquira significado e seja composto por conteúdos, temas e eixos temáticos integradores que tenham sentido para os alunos, é necessário identificar os porquês das escolhas feitas. Além disso, buscar o como fazer, desenvolvendo os processos pedagógicos inerentes à identidade das escolas de EJA.

São várias as temáticas que, devido a sua importância na atualidade, exigem um olhar cuidadoso por parte dos educadores. Das práticas desenvolvidas na EJA, até o presente momento, emergiram alguns temas considerados de maior relevância, que foram organizados na forma de **eixos temáticos integradores** que, por sua abrangência, permitem a abordagem de um conhecimento sincronizado, através da atualização de conteúdos tradicionalmente programados.

Conforme Araújo (2003),

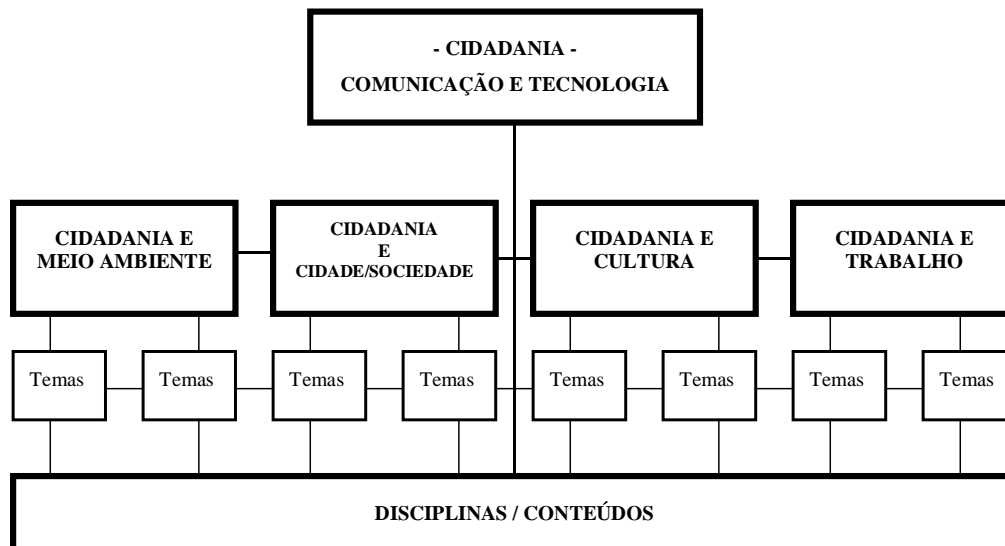
Isso significa romper, por exemplo, com: a superespecialização; a fragmentação radical dos conhecimentos; certas hierarquias estabelecidas no currículo; a visão empirista de que aos professores compete ensinar e aos alunos aprender (no máximo, interpretar a realidade); a descontextualização entre os conteúdos científicos e os saberes populares; o autoritarismo nas relações escolares que impedem a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes (p. 72).



Portanto, os eixos temáticos integradores dessa diretriz curricular contribuem para uma nova organização escolar, flexibilizando os componentes curriculares e os conteúdos, sem seguir a rígida divisão por fases/módulos de ensino, possibilitando diversos níveis de abrangência, aprofundamento e organização da EJA.

Os eixos temáticos integradores, que já apareciam aleatoriamente nas práticas escolares dessa modalidade – ora como temas de projetos nas unidades escolares, ora isoladamente em diferentes disciplinas – foram, a partir das reuniões com as escolas, sistematizados da seguinte forma:

### Organograma: Eixos Temáticos integradores



O trabalho desenvolvido em todas as escolas da rede municipal pautou-se, a partir de 2011, nos eixos temáticos integradores. Definiu-se que, a cada semestre, um eixo temático seria desenvolvido em todas as turmas, da Fase I à VIII, encerrando um ciclo curricular ao final de dois anos, período no qual todos os eixos teriam sido trabalhados. Resguardaram-se a liberdade e a autonomia das unidades escolares na escolha de temas, os quais foram organizados por meio de unidades de ensino, projetos ou conforme planejamento de cada escola.

Assim, os temas e os conteúdos programáticos deveriam ser pensados e organizados com base nas características e na realidade dos sujeitos da EJA, em cada escola, nos pressupostos presentes nessa diretriz curricular, nos

ordenamentos legais e nos objetivos definidos pela comunidade escolar, por meio de seu projeto político-pedagógico.

Para que tal dinâmica aconteça, o currículo deve organizar-se como uma rede resultante do cruzamento de eixos temáticos integradores com os temas e os conteúdos programáticos selecionados para os componentes curriculares. Esse cruzamento dá origem a células que devem ser preenchidas de acordo com duas referências: cada eixo temático interage com cada tema e, estes, por sua vez, com os conteúdos programáticos, conforme figura abaixo.

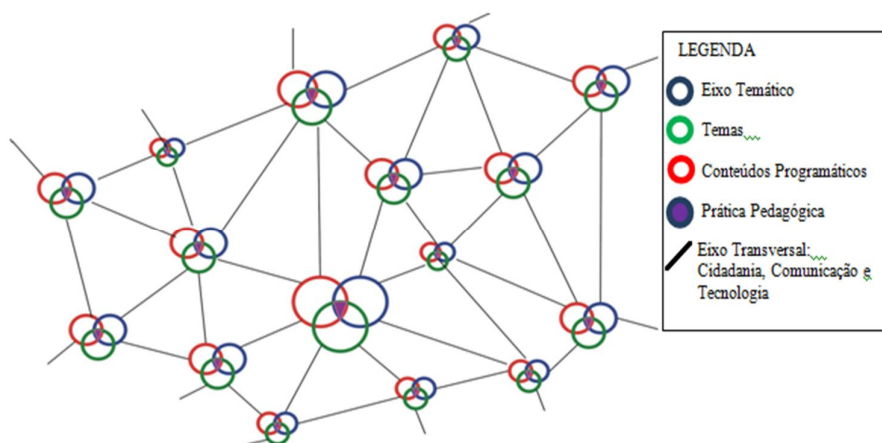


Figura 1: Arquitetura Curricular para EJA a partir de 2011

Fonte: Adaptado do ProJovem Urbano (2010)

Por sua vez, os conteúdos programáticos são pensados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ponto de partida para que cada escola, cada professor, resguardando as áreas de domínio de seus componentes curriculares, definissem a melhor forma de organizar e desenvolver seus conteúdos, atendendo às especificidades dos seus alunos e às condições concretas em que se desenvolvem suas práticas pedagógicas. Para os que apregoam o resumo de seus conteúdos programáticos, no sentido de diminuir a importância da EJA e de seus alunos, a professora Schwartz (2010), nos esclarece:

O discurso da necessidade de se partir da realidade do aluno, por vezes, é transformado sem consistência, contribuindo para uma estranha associação entre currículo para as classes populares e redução de conteúdos e “facilidades” na avaliação (p. 49).

No entanto, a própria autora afirma que a flexibilidade curricular é muito mais que lista de conteúdos mínimos para compensar o tempo perdido dos alunos de EJA. Para ela,

Partir da realidade do aluno não significa que temas que não fazem parte da realidade material dos sujeitos não devam ser abordados, mas sim que sejam planejadas condições para promover reflexões críticas sobre estes conteúdos, oportunizando o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de alternativas de soluções (Ibid. p. 50).

Imbuída desta assertiva, a presente Diretriz Curricular tem como princípio orientar as ações pedagógicas que, articuladas com os ordenamentos legais, fundamente-se no trabalho interdisciplinar mais próximo à realidade de jovens, adultos e idosos.

## **7 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO**

A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a prática pedagógica, tendo como função orientar o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos.

[...] Assim compreendida, ela se faz presente, desde o início da prática educativa, quando oferece elementos para que o professor possa fazer seu planejamento. Além disso, a avaliação acompanha todo um processo educativo, orientando o professor e os alunos na busca dos objetivos planejados (BRASIL, 2006, p.5).

Por isso mesmo, entende-se a avaliação como um processo contínuo e formativo. O professor que não avalia processualmente a ação educativa no sentido investigativo, pauta a sua docência em verdades absolutas, prontas e acabadas, prejudicando o aprendizado dos alunos, sem promover transformações que os levem à conquista da autonomia. Ele deve se colocar como mediador dos conhecimentos já sistematizados ou daqueles que ainda estão em processo de construção.

Para o sucesso de qualquer processo avaliativo é preciso definir, objetivamente, o ponto aonde se quer chegar, os processos para se chegar ao ponto determinado, bem como a relevância deste percurso para o aluno. Prática que exige o saber perguntar, o saber ouvir e o interagir na aquisição dos saberes, que se fortalece através de um relacionamento dialógico entre professor e aluno.

A avaliação dialógica é um momento privilegiado de estudo e não mais um acerto de contas (MORETTO, 2007). Assim sendo, possibilita aos alunos e ao professor rever até onde conseguiram chegar e mostra onde precisam agir para alcançar os objetivos esperados. A linguagem clara e precisa é de suma importância para que o aluno compreenda os objetivos da avaliação, entendendo-a como uma interação entre os conhecimentos trazidos por ele e os conhecimentos adquiridos, mediados pelo professor.

Outro aspecto dessa prática avaliativa é a diferença entre interiorizar os conhecimentos e se apropriar deles. Interiorizar é a capacidade de repetir uma informação recebida, mesmo que não tenha um real significado; a famosa “decoreba”. Apropriar-se do conhecimento é, além de interiorizar a informação, estabelecer relações significativas com outros conhecimentos já elaborados, ampliando e transformando sua estrutura conceitual, estabelecendo novas relações na medida em que surjam novas experiências.

Ainda sobre essa prática dialógica de avaliação, segundo orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), quatro ações são imprescindíveis ao professor: (i) Não exagerar no uso do poder, quando se avalia; (ii) compreender que a avaliação só interessa em função do que vem depois dela e do que ela esclarece; (iii) saber que avaliar é um processo reflexivo, isto é, uma oportunidade de pensar a prática; (iv) ressignificar o erro como fonte de informações para o (re)planejamento das ações pedagógicas (Ibid. p. 26).

Entendida dessa forma, a avaliação oferece elementos importantes para o planejamento pedagógico, além de dinamizar seu processo de aperfeiçoamento. É constituído de ações que projetam fins e estabelecem meios para chegar até eles. Toda vez que se planeja, definem-se opções que levam a:

[...] prever situações, organizar atividades, dividir tarefas para facilitar o trabalho e até avaliar o que já foi feito (...). Num sentido amplo, planejamento é um processo que visa dar respostas a um problema,

estabelecendo fins e meios que apontem para sua resolução, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado e os diferentes aspectos da realidade. Desta forma, planejar e avaliar andam de mãos dadas (BRASIL, 2006, p.30-3).

Por isso, o planejamento é uma das esferas do processo pedagógico que mais criatividade exige dos professores, já que trata do estabelecimento de estratégias para atingir metas e objetivos.

De maneira específica, espera-se que os fins da EJA, assim como as metas definidas, sejam comuns e estrategicamente atingidos, por meio da reorganização dos tempos e espaços, da compreensão da relevância do trabalho com os eixos temáticos, dos temas definidos conforme demandas e interesses dos sujeitos da EJA, em cada escola, bem como pelos conteúdos propostos pelos professores, trabalhados de maneira interdisciplinar.

Tal como proposto nesse documento, os professores, em cada escola, mantêm sua autonomia de escolha dos conteúdos a serem trabalhados, definindo “o que” ensinar. Essa definição precisa levar em conta a articulação com os temas e os eixos temáticos integradores. Compreendendo “o porquê” de tal escolha, reestruturam-se as metodologias a serem desenvolvidas dentro do processo de ensino aprendizagem, definindo “o como” ensinar.

De forma geral, alguns critérios poderão nortear as escolhas de conteúdos feitas pelos professores:

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Ter validade	Devem ser os mais importantes e significativos para a realidade e a época em que se vive.
Ter significado	Devem estar relacionados com os alunos, suas histórias de vida, suas experiências e suas motivações.
Possibilitar a reflexão	Devem levar o aluno a associar, comparar, compreender, selecionar, organizar, criticar e avaliar os próprios conteúdos.
Ser flexível	Devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos.
Ter utilidade	Deverão considerar as exigências e as características do contexto socioeconômico dos alunos.
Ser viável	Os conteúdos deverão ser possíveis de aprendizagem dentro das limitações de tempo e dos recursos que temos.

Ser articulado	Os conteúdos deverão atender às definições dos eixos temáticos e dos temas definidos pela comunidade escolar.
----------------	---

Fonte: adaptado de Brasil (2006, p. 34-5).

O exercício acima exige do professor uma visão diferenciada sobre sua prática pedagógica para com os alunos da EJA. Exige planejamento e reflexão constantes, além de uma abertura para a diversidade. Abandona-se, por um lado, a ideia de programas predeterminados, de lista de conteúdos ditados no início do semestre, sem planejamento coletivo e sem considerar as expectativas e necessidades dos alunos. Por outro lado, numa perspectiva dialógica, partilham-se ideias, concepções, práticas e projetos que implicam no processo constante de planejamento e de avaliação que acompanha todo ano letivo.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos – Currículos e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: Temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.
- CARBONELL, Sônia. **Educação Estética para Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CENPEC. **Aceleração de Estudos – enfrentando a evasão no ensino noturno**. São Paulo: Summus, 2001.
- DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Curitiba: 2006.
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA – SE Bahia, 2009.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB, 1996.

LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA – Planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação 2009.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova - um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO – PPI / ProJovem Urbano, 2008.

REORGANIZAÇÃO DA EJA – Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO 1º AO 9º ANO – **Currículo em Debate (Versão Preliminar)**. Goiás, 2007.

RESOLUÇÃO Nº 04, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizontes: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e Plano de ação para o futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluções da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1997.