



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

**KARINA AMÉRICA DE ALMEIDA JORDÃO**

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO  
MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO ENÉAS CARVALHO**

JOÃO PESSOA – PB  
2014

**KARINA AMÉRICA DE ALMEIDA JORDÃO**

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO  
MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO ENÉAS CARVALHO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência par obtenção de grau de especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Pessoa da Silva

JOÃO PESSOA – PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

J82c Jordão, Karina América De Almeida

O Currículo nada escola educação de jovens e adultos no ensino médio: um olhar a partir escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho [manuscrito] / Karina América De Almeida Jordão. - 2014.

85 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva, Departamento de Educação".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo. 3. Ensino Médio. I. Título.

21. ed. CDD 374|

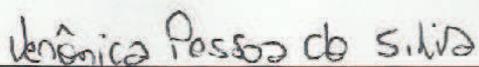
KARINA AMÉRICA DE ALMEIDA JORDÃO

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO  
MÉDIO: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

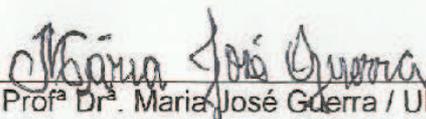
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência par obtenção de grau de especialista.

Aprovada em 17 de Maio de 2014.

Banca Examinadora



Profª Drª Verônica Pessoa da Silva / UEPB  
(Orientadora)



Profª Drª. Maria José Guerra / UEPB  
(Examinadora)



Profª Drª. Valdecy Margarida da Silva / UEPB  
(Examinadora)

A Deus, que me deu uma nova chance, a meus filhos e marido, minha mãe, irmãs e sobrinha. Por fim a todos os colegas de profissão que acreditaram no meu recomeço, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS:**

Agradeço a Deus, que me deu uma segunda chance para recomeçar a vida.

À minha família, que em todos os momentos esteve ao meu lado. Em especial aos meus filhos Lavínia América de Almeida Jordão e Luiz Antonio de Almeida Jordão, pela paciência e compreensão pelas minhas ausências.

À minha mãe Terezinha América de Almeida por me apoiar nas horas difíceis, acreditando sempre em minha vitória.

Às minhas irmãs, Laíse América de Almeida Lima e Tatiana América de Almeida, que sempre torceram por mim.

Ao meu marido por ter depositado sua confiança no meu sucesso.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo constante. E aos meus colegas de Universidade, que tornaram o meu retorno ao estudo uma agradável surpresa.

À minha orientadora, professora Dra. Verônica Pessoa da Silva, que descobriu o seu lado humano, mediante as perdas que enfrentou ao final do processo de orientação.

E a todos que de alguma maneira cooperaram para o alcance desse objetivo.

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Minha atuação no campo da educação, enquanto educadora, acentuou a preocupação que surgiu ao perceber as dificuldades apresentadas pelos educandos que cursam a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho, localizada em Santa Rita. A partir disso, nos motivamos em estudar as finalidades do currículo para a EJA de Ensino Médio. Este trabalho percorre o histórico da EJA no Brasil, faz uma breve análise sobre as abordagens sobre currículo, como este tem sido debatido e aplicado, considerando as necessidades da sociedade contemporânea, de forma integral, e da modalidade da EJA no Ensino Médio. Observa-se que a discussão do currículo ainda não ultrapassou o limite da retórica, superando as barreiras para chegar à escola e contribuir com a formação dos educandos da EJA, em uma perspectiva integral, preparando-os para o mundo do trabalho, bem como para prosseguir nos estudos na direção da Educação ao Longo da Vida. Assim, a partir destas discussões, balizados pelos preceitos da pesquisa qualitativa, por meio de um estudo exploratório, investigamos como vem se dando o processo de construção da EJA no Ensino Médio, na intenção de evidenciar alternativas que apontem para um repensar do trabalho da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Ensino Médio, assumindo um viés mais crítico no contexto da educação brasileira. No entanto, a adoção de um currículo integral para turmas de EJA de Ensino Médio, que pudesse melhorar as condições e a qualidade do ensino nesta modalidade, ainda não chegaram às escolas. Nossa pesquisa evidenciou, na prática, que a escola não está preparada para receber o aluno do Ensino Médio da EJA e atender as suas demandas e necessidades de aprendizagem.

**Palavras-Chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Ensino Médio.

## **ABSTRACT:**

My work in the field of education, as an educator, emphasized the concern that emerged when we realize the difficulties presented by students who attend Youth and Adults Education (YAE) in High School at the State Primary and Middle School Eneas Carvalho, located in Santa Rita. From this, we became motivated to study the purposes of the curriculum for YAE of high school. This work goes through the history of YAE in Brazil, makes a brief analysis of the approaches on curriculum, how it has been discussed and applied, considering the needs of contemporary society, integrally, and the type of YAE in high school. It is observed that the discussion of the curriculum has not yet crossed the borders of rhetoric, overcoming the barriers to reach the school and contribute to the education of students from YAE, in an integral perspective, preparing them for the world of work, as well as continue in the studies toward the Lifelong Education. Thus, based on these discussions, distinguished by the principles of qualitative research, through an exploratory study, we investigated how is occurring the construction process of YAE in High School, intending to highlight alternatives which point to a rethinking of the work of Youth and Adult Education in the framework of High School, assuming a bias more critical in the context of Brazilian education. However, the use of an integral curriculum for classes from high school YAE, which would improve the conditions and quality of education in this modality has not yet reached the schools. Our research showed in practice that the school is not ready to receive the high school students of YAE and attend to their learning needs and demands.

**Key Words:** Youth and Adult Education. Curriculum. High School.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 01: Alunos que participaram da EJA.....	53
Gráfico 02: Quantidade de Alunos por faixa etária.....	53
Gráfico 03: Motivos que levam os educandos a estudar na EJA.....	54
Gráfico 04: Distribuição dos alunos por Gênero.....	55
Gráfico 05: Nível de satisfação com o Ensino da EJA.....	55
Gráfico 06: Relação entre os alunos da EJA e o ENEM.....	57
Gráfico 07: Interesse na continuidade dos estudos.....	58
Gráfico 08: Dificuldades para estudar na EJA.....	59
Gráfico 09: Os educandos de EJA e o mercado de trabalho.....	60
Gráfico 10: Recursos Usados pelos Professores.....	61
Gráfico 11: Avaliação da contribuição dos recursos tecnológicos para as aulas.....	61
Gráfico 12: Sugestões para a melhoria da EJA.....	62
Gráfico 13: Tempo de experiência de professores em turmas de EJA.....	63
Gráfico 14: Formação universitária do professor para atuar em turmas de EJA.....	64
Gráfico 15: Formação via Secretaria de Educação do Estado para educadores da EJA.....	64
Gráfico 16: Quanto à preparação pessoal do professor.....	65
Gráfico 17: Porque os professores se sentem preparados.....	66
Gráfico 18: Sobre os planejamentos didáticos.....	67
Gráfico 19: A EJA e o planejamento específico.....	67
Gráfico 20: Sobre a adequação dos materiais didáticos.....	68
Gráfico 21: Adequação dos conteúdos aos educandos de EJA.....	69
Gráfico 22: O professor acredita que o aluno de EJA compete em igualdade com o aluno do ensino regular para as vagas do ENEM.....	69
Gráfico 23: Como justificar a incapacidade dos educandos de EJA para o ENEM.....	70
Gráfico 24: A tecnologia com recurso didático.....	71

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIações

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização CEEA -  
Campanha de Erradicação do Analfabetismo Adulto  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEAS - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos  
CPC - Centro Popular de Cultura  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências para a Educação de  
Jovens e Adultos  
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário  
FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental  
IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação no Brasil  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização  
ONG - Organização Não-Governamental  
PBA - Programa Brasil Alfabetizado  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM's - Parâmetros Curriculares do Ensino Médio  
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional  
SEA - Serviço de Educação de Adultos  
SENAC - Serviço Nacional do Comércio  
SENAI - Serviço Nacional da Indústria  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE BALANÇO HISTÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>3 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Concepções de Educação para um Currículo de qualidade na modalidade de Jovens e Adultos.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Contribuições de Paulo Freire para a construção de um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 As tecnologias como ferramenta didática para integrar o Currículo na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>43</b>
<b>3.5 O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio.....</b>	<b>45</b>
<b>3.6 O Currículo e a formação de professor do Ensino Médio da EJA.....</b>	<b>46</b>
<b>4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR NA EJA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 A escola como fonte da pesquisa: espaço, organização, funcionamento e o público da EJA.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 Sobre os educandos do Ensino Médio - EJA da Escola Enéas Carvalho envolvidos na pesquisa.....</b>	<b>52</b>
<b>4.3 O professor e as práticas no ensino médio da EJA.....</b>	<b>63</b>

**REFERÊNCIAS..... 76**

**APÊNDICE..... 79**

## **1 INTRODUÇÃO:**

As discussões que compreendem o currículo escolar estão transpondo uma nova barreira: a tecnológica. Esse processo tanto envolve as práticas docentes quanto o perfil do trabalhador, do jovem e o adulto que está em busca de oportunidades de trabalho.

Um dos aspectos fundamentais neste estudo trata-se do aprofundamento dos conhecimentos sobre o currículo escolar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. Nesta intenção, realizamos articulações entre os documentos produzidos sobre esta modalidade de ensino, sobre a teoria do currículo e a realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho, localizada na cidade de Santa Rita, Estado da Paraíba.

Como o Ensino Médio é o final de um ciclo na Educação Básica nos foi possível refletir sobre o perfil dos educandos da EJA, das funcionalidades desta modalidade educativa, bem como das possibilidades ofertadas a quem procura a Educação de Jovens e Adultos.

As reflexões acerca do currículo escolar têm acompanhado as transformações sociais, econômicas e políticas de uma sociedade em determinado período da história. Isto reforça a necessidade de buscar uma adequação as tendências sociais vigentes, no caso da atualidade os temas ligados à era digital e as novas mídias não podem ficar a parte da formação dos alunos desta nova fase da educação.

O currículo pode ser visto como um instrumento de luta utilizado para amenizar as diferenças em uma relação de poder. As desigualdades sociais passam a ser maiores quando, no espaço escolar, só há lugar para repetições de conteúdos que não acompanham a contemporaneidade dos temas relacionados ao processo de ensino e aprendizado, que integrem valores à vivência do sujeito que busca a Educação de Jovens e Adultos como alternativa de crescimento social.

Neste trabalho, assumimos como objetivo geral analisar a contribuição do currículo para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos (as) da EJA do Ensino Médio, numa perspectiva emancipatória. Intencionamos refletir sobre a importância de um currículo específico para a EJA do Ensino Médio,

buscando, desta feita, tanto contribuir com o debate neste campo de saber, como extrair elementos que nos permitisse uma atuação mais coerente junto aos educandos jovens e adultos.

Assim, na busca de entender como o currículo escolar é trabalhado na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração as especificidades dessa população e a relação da mesma com o conhecimento instituído e legitimado na escola como conhecimento oficial, constituímos o objeto e o foco do estudo. Mas, para que isso fosse possível, era preciso conhecer a população atendida pela EJA - quem são os jovens e adultos que frequentam essa modalidade? Como foram as suas experiências anteriores com a escola campo? Como é a sua experiência atual? O que dizem da escola- o sentido dela e das experiências sociais e pedagógicas vividas no momento e os professores acham-se preparados para lecionar nessa modalidade? A escola está preparada para estimular os jovens, adultos e idosos a continuarem seus estudos em nível superior? Foram estas e muitas outras questões que nos acompanharam na construção da problematização da pesquisa.

Objetivando tal entendimento, assumimos os preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa, com caráter exploratório, por entender que esta nos oferece um melhor suporte à investigação a que nos propusemos, uma vez que adentrar o espaço da escola e tentar compreender as ações e o sentido destas para os sujeitos nelas envolvidos nos possibilitaria entender um pouco da complexidade que é a escola. O espaço da escola pública não é estático, nem definido por uma escola em especial, pois as pessoas estabelecem as suas relações sociais a partir do trânsito nos diferentes espaços constitutivos do ambiente escolar. As relações sociais que se desencadeiam não são determinadas apenas pelo momento presente, mas carregam consigo as várias relações pessoais e de trabalho vivenciadas ao longo de sua trajetória tanto pessoal quanto profissional.

A utilização de métodos e técnicas qualitativos de pesquisa *in locus* nos conduzem a uma percepção da realidade dos fatos e visa à articulação devida entre teoria e prática em um mesmo trabalho.

As observações e a aplicação dos questionários com os professores e os educandos da Escola Estadual Enéas Carvalho em Santa Rita-PB nos mostrou um aspecto de distanciamento entre a teoria e a prática. Longe de

buscar um currículo dinâmico, houve a percepção de que o ensino propedêutico instalou-se no Ensino Médio no Brasil e tornou cada vez mais distante a possibilidade do educando da EJA concorrer a um espaço nos bancos acadêmicos.

A partir destas reflexões iniciais, estruturamos este estudo em três partes: o primeiro capítulo apresenta um breve histórico da formação e conquistas da EJA no Brasil, que abarca os feitos do período colonial aos dias atuais. O segundo capítulo trata dos conceitos de currículo e leva em consideração as tendências e evoluções tecnológicas para a construção de um currículo integral. No terceiro capítulo, estabelecemos a relação entre teoria e prática, por meio do estudo da escola campo e os resultados das pesquisas entre professores e educandos. Depois desta análise, apresentamos as conclusões a que nos foi possível chegar, a partir do percurso teórico-metodológico realizado, destacando as contribuições da pesquisa para o campo do Currículo, bem como para a construção da política da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE BALANÇO HISTÓRICO**

A história da educação destinada aos adultos no Brasil não é recente, data do período colonial com a catequese dos índios. Historicamente, durante todo o período colonial, o jovem não era considerado no âmbito das políticas sociais, existindo apenas a criança, o adulto e o velho, principalmente nas sociedades de formação vinculadas ao ocidente. Como, nos grupos indígenas, havia os rituais que distinguem a passagem da infância para a idade adulta, conforme nos esclarece Brandão (1981), o sentido e a noção de juventude são demarcados socialmente, sendo reformulada de acordo com o momento histórico.

Neste sentido, a escola brasileira, em seus primeiros anos, priorizou as pessoas mais abastadas, o branco que formava a minoria dominante neste período. Os indígenas, por sua vez, foram submetidos à imposição da cultura do colonizador, de maneiras distintas, considerando a hierarquia dominante. Assim, como observa Paiva (1987):

As atividades educativas em terra brasileira se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. [...] Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação (PAIVA, 1987, p.56).

Em 1552 existiam apenas três escolas de instrução elementar no Brasil: a de São Vicente, a de São Salvador e a do Espírito Santo. A função de reprodução da força de trabalho, a qual deveria a ser preenchida pela escola era, de certo modo, dispensável (Freitag, 1979). Várias reformas efetuadas à época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos. No entanto, as proporções utilizadas para oferta e procura na época não atingiram todas as camadas sociais, principalmente por não contemplar uma das principais atividades econômicas da época: a agricultura e a extração das riquezas naturais.

As transformações políticas do período colonial ganham impulso e com surgem as propostas de reformulação do ensino e, dentre elas, situamos a reforma de Leôncio de Carvalho que em 1879 previa a criação de cursos

noturnos para adultos analfabetos, livres, do sexo masculino, estendendo aos adultos a educação oferecida às crianças no turno diurno. Assim, mesmo sem efetividade, essa reforma expressa o reconhecimento da insuficiência de uma educação geral, baseada apenas na oralidade e na necessidade de organizar e oferecer uma educação escolar sistemática à faixa etária mais abrangente da população. Isso se deve aos surtos de crescimento econômico verificados em alguns centros urbanos, o que exigia apenas um grau elementar de instrução. (Freitag, 1979)

Na evolução de percurso histórico, na República, a Constituição de 1891 retira do seu texto a gratuidade da instrução elementar e condiciona o exercício do voto à alfabetização. Tal fato era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por si próprios, os cursos de primeiras letras. Esta Constituição faz “vistas grossas” à clara existência e manutenção de privilégios advindos de uma sociedade escravocrata e opressora. Na verdade, a Constituição de 1891 foi o resultado de dois projetos políticos de classe. De um lado, o projeto radical de cidadania política defendido pelo grupo liberal-democrata, da classe média abolicionista e republicana que queria a conversão de todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica e de outro lado, o projeto da burguesia mercantil-exportadora, segmento organizado e poderoso da classe média pós-imperial, em luta pela conquista da hegemonia política no seio das classes dominantes. Este quadro é retratado por Paiva (1987) ao afirmar que:

No período que sucede imediatamente a Proclamação da República, muitos são os que acreditam na realização dos ideais democráticos e defendem a difusão do ensino primário. Nos primeiros anos, apesar de mantida a descentralização do ensino elementar, multiplica-se os pronunciamentos que tentam convencer os novos governantes de que ‘de posse do novo regime (...) as necessidades da democracia aumentaram’, de que o povo deve governar e dirigir seus destinos, impondo a ideia da instrução. Mas, esta pregação também perdeu-se nas transformações políticas do regime e na ‘política dos governadores’, e a instrução popular viu diminuída a sua importância, só voltando novamente a receber ênfase quando se inicia um novo período de instabilidade político. (PAIVA, 1987, p. 55).

Todavia, um novo panorama para a educação direcionada para o jovem e o adulto só vai ser mais evidenciado no período pós Primeira Guerra Mundial,

que culmina com ascensão da indústria e as exigências desse mercado de trabalho. Porém, esta não é ainda uma grande mudança nacional nas regiões onde havia baixa industrialização, pois nestas localidades as mudanças são ainda mais lentas.

É por isso, que a educação de adultos tem como marca de sua existência a década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e institucionaliza-se, legalmente, a garantia de oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros. Este ano foi marcado por lutas pela democratização do ensino no país, defendendo a intervenção do Estado nos assuntos educacionais e a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, leigo e gratuito.

A década de 1930 reacendeu uma chama adormecida, retomando valores que estavam esquecidos, incentivada por ideias propagadas por escritores do período do Romantismo e o Nacionalismo, que foi reinventado com cores autóctones. Surge também o Estado Novo liderado por Vargas, cuja Constituição de 1934 que é um marco no processo de reformulação do setor público no processo de educação em nosso país. É neste período que foi estabelecida a elaboração do Plano Nacional da Educação que institui a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Neste contexto, a educação de adultos ganhou novo impulso com o investimento e a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) - que, após o período de 1945, busca atender o apelo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) - pra diminuir o número de analfabetismo entre adultos.

Segundo Paiva, a educação dos adultos nasceu juntamente com a educação elementar comum, mas caminharam por vias de investimentos diferentes. A Educação de Adultos, neste sentido, ganha destaque com os investimentos feitos no final do governo Juscelino Kubitschek principalmente por favorecer aos ideais do desenvolvimentismo que marca aquele contexto. Destaca-se, então, o tecnicismo educacional, cuja preocupação central está na formação de mão-de-obra, visto que o país experimenta um crescimento industrial.

Com isso, até o período da Segunda República a educação de adultos não era discutida de forma distinta das modalidades da educação popular. O

pensamento democrático passa a despertar os interesses ideológicos dominantes deste período. Para Paiva (1987),

Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação dos adultos não se distinguia especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular . Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados de Censo de 1940 (indicando a existência 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais). (PAIVA, 1987, p. 159)

Outro marco que contribuição para o fortalecimento da educação de adultos foi a criação da UNESCO em 1945, cuja gênese requisitava aos países – principalmente os subdesenvolvidos- esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta. Assim, após o término do regime Vargas, ocorrido em 1945, é proposto, pela primeira vez, em 1947, uma Campanha de Educação de Adultos. Esta campanha é assumida em instância governamental como uma ação autêntica de salvação nacional, uma vez que o analfabetismo à época era tido como o causador do escasso desenvolvimento brasileiro. A partir de então, diversas iniciativas governamentais vêm tratando a educação de adultos sempre sob a perspectiva das campanhas de combate ao analfabetismo e, muitas vezes, sob a ótica do voluntariado, fazendo com que esta educação existisse a margem do Sistema Educacional.

Assim, a partir do início do governo de Juscelino Kubitschek, ainda não se ouvira falar em grandes transformações no campo da alfabetização de adultos, porém com o desenvolvimento das necessidades técnicas do país, vê-se a necessidade de investimentos mais sólidos na educação, sobretudo para que se forme, a partir deste investimento, um contingente de mão-de-obra para suprir as demandas do desenvolvimento industrial. Estas ações, de acordo com Paiva (1987), inauguram uma nova fase da Educação de Adultos:

Com efeito, o ano de 1958 parece marcar o início de uma nova fase da educação dos adultos no Brasil. O II Congresso, então realizado, não somente explicita a falência das campanhas do DNE, estimulando o desenvolvimento de experiências locais e a busca de soluções, como deixa transparecer a luta travada nos meios educacionais brasileiro em torno da discussão da Lei de Diretrizes e Bases. (PAIVA, 1987, p. 162).

Mediante isso, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, já apontava a emergência de novas ideias pedagógicas que

favorecessem a busca de uma articulação devida entre educação e desigualdade social, não mais como unidades estanques, mas como elementos associados. Trata-se, sobretudo, de encontrar novos métodos para a educação do povo, a fim de que este possa participar efetivamente da vida política do país. As novas ideias que surgem vinculam-se às opções político-ideológicas que as condições internas do Brasil colocavam. São ideias advindas do pensamento pedagógico do educador pernambucano, Paulo Freire. No referido congresso, Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política<sup>1</sup>.

Mesmo considerando a importância da realização do II Congresso para a Educação de Adultos, Paiva (1987), nos adverte que: “Apesar do II congresso em 1958 ter tido como objetivo indicar diretrizes para a atuação Governamental em matéria de educação de adultos, ele não se acompanhou de medidas concretas” (PAIVA, 1987, p.221)

Assim, durante muito tempo, o analfabetismo foi focado como causa e não como efeito da situação social, política e econômica do país. Esta visão corresponde a concepção ingênua de educação, segundo a qual

(...) o processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar uma ‘visão regressiva’. Considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância. Supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na ‘retomada do crescimento’ mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um ‘atrasado. (PINTO, 1987, p.62)

No início da década de 1960 volta o tema do voto do analfabeto, paralelamente aos movimentos que valorizam a alfabetização de adultos, não só para o voto, mas para representar as bases brasileiras da democracia liberal. Os ideais cristãos e os princípios marxistas são assumidos como

---

<sup>1</sup> As discussões sobre as teorias Freirianas serão retomadas no segundo capítulo deste trabalho, a partir das contribuições deste pensador para a construção de um currículo diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos.

inspiração pelos movimentos de educação de adultos, favorecendo a difusão da cultura popular.

Mas, e apesar disto, a Educação de Adultos ainda permanece sob a marca de campanhas, realizada a partir de programa e projetos de alfabetização. A Cruzada ABC foi um destes projetos, realizado no período de 1966 a 1970 e tornou-se um dos principais programas de alfabetização de adultos país, com o apoio financeiro da União e da aliança Pará. De acordo com Paiva (1987),

O período no qual foram feitas as doações à Cruzada ABC, permitindo sua sobrevivência e expansão, foi exatamente o período em que predominou a “doutrina da interdependência”. A educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado ideias que precisavam ser neutralizadas (PAIVA, 1987, p. 261).

Entre as principais causas do declínio da Cruzada ABC está o novo ordenamento político, a partir de 1968. As outras causas estão relacionadas à má gestão dos recursos e o corte dos mesmos pelos norte-americanos.

A partir da década de 1970 surge o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Apresentando um cunho ideológico completamente diferente do que vinha sendo feito, até então, tinha como meta principal, apenas, ensinar aos alunos a ler a escrever. Neste contexto, a taxa de analfabetismo no país era de muito alta e expressava a desigualdade social.

O MOBREAL<sup>2</sup> criado inicialmente como coordenação passa, em 1970, a ser entidade executora. Surge como uma iniciativa aliada ao governo e assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Em sua proposta de trabalho a realidade existencial e social não é questionada.

---

<sup>2</sup> Dentro do MOBREAL são criados vários programas: Programa de educação Integrada, Programa Cultural, Programa das Profissionalizações, Programa de diversificação Comunitária, Programa de Educação Comunitária para a Saúde, Programa de Esporte e Programa de Autodidatismo.

A finalidade da educação desenvolvida neste Programa, com clara expressão desenvolvimentista, anula o questionamento desta perspectiva, aceitando os ditames da política econômica vigente. Apesar da força e presença que o MOBRAL teve na história da Educação de Adultos, muitas universidades criaram, à época, cursos de extensão para alfabetizar os adultos em programas paralelos.

Desse modo, no período compreendido entre a existência do MOBRAL e a criação do Ensino Supletivo tivemos, no Brasil, uma efervescência da Educação de Adultos, tanto no âmbito das reflexões teóricas quanto nas ações práticas, como indica Haddad (1987):

É dentro deste quadro que podemos entender a política educacional, e, em especial, a da educação de adultos. Temas como o caráter educativo do desenvolvimento, bem como o valor da educação neste processo, a tecnologia educacional, módulos instrucionais, teleducação, educação como investimento, dentre outros, passam a estar permanentemente em pauta (HADDAD, 1987, p. 15)

Após a redemocratização do país, o MOBRAL não perdeu espaço e condições políticas de sobrevivência. Desacreditado no meio político e educacional, o Programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (5 meses e 2 horas diárias de aula); sua concepção funcional de educação de adultos; o despreparo dos monitores, muitas vezes leigos, sem sequer a formação primária completa. No início do governo Sarney, o Movimento foi extinto através do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985. (HADDAD, 1991).

Além destas questões, de acordo com Silva (2002, p.123),

(...) muito dos dados divulgados, oficialmente, pelo MOBRAL não correspondiam à realidade do Programa. No intuito de manter suas salas ou mesmo de alfabetizar os alunos que não haviam conseguido atingir os níveis esperados, diversos professores formularam listas fictícias que, provavelmente foram contabilizadas pelas estatísticas oficiais como dados reais. Este também foi outro motivo pelo qual o Programa teve seu fim. (SILVA, 2002, p.123).

Com o encerramento das atividades do MOBRAL foi criada a Fundação Educar que foi extinta em 1990 pelo governo de Fernando Collor de Melo e foi o principal órgão para erradicação do analfabetismo no Brasil com o plano decenal de educação.

A trajetória do Ensino Supletivo no Brasil traz um impulso para a continuação da Educação de Jovens e Adultos, com a indicação na LDB 5.692/71, dos **exames supletivos**. É nesta lei que, pela primeira vez, o governo assume a educação de adultos como uma tarefa contínua do sistema de ensino e se amplia a EJA para além da perspectiva da alfabetização como educação continuada para todo o Ensino Fundamental.

O Ensino Supletivo fora organizado através de quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, sendo que as três primeiras apresentavam-se nas modalidades cursos e exames e a quarta, só na modalidade curso. A suplência tinha a função de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem ou que não tinha concluído na idade própria. O suprimento tinha a função de proporcionar repetidas voltas à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização. A aprendizagem seria uma espécie de formação metódica para trabalho e estaria a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantida.

Sobre a legislação e o público que o ensino supletivo atendia, Haddad (1987) comenta:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971 incorporou os antigos 'exames de madureza' em seu Capítulo IV, dedicando ao ensino supletivo, alterando sua denominação para 'exames supletivos'. A inovação introduzida pela LDB nº 5.692 foi a criação de duas modalidades de exames: os exames de educação geral, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular nos níveis subsequentes, e os exames de formação especial, que propiciam habilitação profissional a nível de 2º grau a quem adquirir competência no trabalho ou fora dele (artigo 26). Ambas as modalidades situam-se na função suplência. Além disso, as idades mínimas para conclusão do 1º e 2º graus através de exames supletivos foram novamente elevadas de 16 e 19 anos para 18 e 21 anos respectivamente. (HADDAD, 1987, p. 22)

Assim, a partir desta realidade, chegamos a década de 1980. A Constituição de 1988 estendeu a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, aos que não tiveram acesso na idade própria e determinou que pelo menos 50% dos recursos a que se refere o artigo 212 fossem aplicados na universalização do Ensino Fundamental e na eliminação do analfabetismo. Contudo, esse direito, garantido pela Constituição, que em seu artigo 208 o define como direito subjetivo, não saiu do papel. Progressivamente a União

abandonou as atividades dedicadas à EJA. Uma das medidas do Governo Collor foi extinguir a Fundação Educar, em março de 1990, demonstrando a falta de interesse para com a educação de pessoas jovens e adultas. Logo após a promulgação da Constituição de 1988, foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio Brito um projeto de LDB 1.258/88. Este projeto foi submetido à discussão em vários fóruns educacionais no país, fato que levou inclusive à constituição do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O projeto Octávio Elísio buscou superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas nomeada como Ensino Fundamental regular; evitou também utilizar o termo Ensino Supletivo e a ideia de reposição do currículo voltado para a educação fundamental das crianças. Procurou estabelecer uma concepção de educação voltada especificamente para o universo do jovem e adulto trabalhador, que possui uma prática social e uma concepção de vida e de realidade já construída. O projeto ainda definiu que o Estado deveria criar condições para que esse aluno trabalhador frequentasse a escola, visto que para a EJA o caráter indutor do Estado é essencial. Alguns desses aspectos são retratados por Haddad (1997), quando trata da relação entre a *educação de pessoas jovens e adultas e a LDB 9.394/96*, por meio de uma breve leitura sobre a EJA nesta legislação:

- a LDB trata a EJA de forma parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças;
- não dedicou nenhum artigo à questão do analfabetismo, ignorando os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993;
- o conceito de Suplência permanece, o que remete à reposição de estudos no ensino fundamental e médio;
- deixa de contemplar uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência dos alunos de EJA na escola;
- o currículo é o mesmo do Ensino Fundamental oferecido às crianças, quando o projeto de lei da Câmara apontava para um currículo centrado na prática social, no trabalho e na metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno;
- não toca na formação de professor para este tipo de ensino.
- a nomenclatura ensino supletivo é retomada, colocando ênfase nos exames, diminuindo, assim, as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos, ou seja, o Estado garante apenas os mecanismos de creditação e certificação (HADDAD, 1997, p. 54); apud BRZEZINSKI, 1997).

O final da década de 1980 e o início dos anos 1990 trazem um recuo, em um primeiro momento, nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, pois houve desarticulação da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. (Machado, 1994).

O ano de 1990 foi o ano Internacional da Alfabetização, porém os debates e seminários que ocorreram no Brasil neste período foram promovidos, principalmente por ações não governamentais. O Governo Collor lança neste mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que visava erradicar o analfabetismo no Brasil em cinco anos.

Com a queda do governo de Collor de Melo e a ascensão de Itamar Franco algumas mudanças foram assumidas por parte do governo com o intuito de melhorar a imagem do governo diante da população, uma dessas mudanças foi a implantação das Diretrizes para a EJA em 1994, comentada neste trecho por Machado:

No que se refere à EJA vai se tentar um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, prova disto é uma nova composição na Comissão Nacional com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É deste esforço, em 1994, que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, do qual se extrai aqui um trecho fundamental para o contraponto com a situação na qual se encontra a EJA nestes dois anos que se seguem à publicação do referido documento. (MACHADO, 1994, p.4)

Porém, em discurso proferido na abertura do Encontro Latino-Americano sobre a educação de Jovens e Adultos trabalhadores, o então Ministro da Educação e do Desporto, Murilo de Avellar Hingel, ressalta a importância da educação de crianças como prioridade do governo. (Machado, 1994)

Ao assumir o Governo Fernando Henrique Cardoso não continuou as políticas de seus antecessores passam a serem desconsideradas com a

promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996.

Segundo Machado, a respeito da LDB, pode-se ler a seguinte citação:

No que se refere à LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro, representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993. (MACHADO, 1994, p. 5)

Com relação ao programa Alfabetização solidária, não houve a participação da construção do projeto de pessoas engajadas à Educação de Jovens e Adultos que não fizessem parte do governo. Quem o dirigiu foi a então primeira Ruth Cardoso de Melo e o maior objetivo era levar alfabetização aos municípios que possuem os maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste do país, para que os mesmos cheguem pelo menos à média nacional.

De acordo com Machado (1994), o programa funcionava da seguinte maneira:

O programa se inicia com a realização da seleção e capacitação de alfabetizadores em um mês, passando então para o processo de alfabetização que deverá se dar em cinco meses. À universidade cabe selecionar, capacitar e avaliar o trabalho dos alfabetizadores, tendo para isto um encontro mensal no município de sua responsabilidade. A empresa parceira é responsável pelo pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e alimentação dos alunos. O MEC se responsabiliza pelo fornecimento e reprodução do material didático e de apoio, seleção do coordenador do município. Os municípios viabilizam espaço físico e mobilizam os alunos. A Comunidade Solidária coordena e articula as ações do Programa. (MACHADO, 1994, p. 6)

O Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN no ano de 1996, foi o chamado para o encontro Internacional para participar da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS), em Hamburgo, na Alemanha, traz em seu documento final Algumas diferenças em relação ao programa lançado pelo governo, mas que foi um marco para as novas discussões sobre a EJA no Brasil. O documento gerado pelo Seminário não foi lançado na Reunião Regional Latino-americana preparatória, porque o governo brasileiro decidiu por não oficializar o

documento, aprovado pela plenária do seminário de Natal. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007)

As discussões sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil ganha espaço nos fóruns de EJA, seminários regionais, nacionais e internacionais, mas a V CONFINTEA passa a ser referenciada por inovar do ponto de vista das participações de pessoas da sociedade civil organizada que ocupava o mesmo espaço que representantes governamentais.

A voz de todos se fazia ouvir por igual nas discussões que levaram à formulação de uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, firmada pelos países-membros, que vem sendo avaliada e reavaliada internacionalmente em diferentes momentos: na reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile, em continuidade à V CONFINTEA, em 1998; na proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, em 2002; no balanço dos compromissos da CONFINTEA, realizado em Bangcoc - Tailândia em 2003. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p. 12)

Porém, para os autores, as experiências realmente ricas são aquelas que partem dos movimentos internos que constituíram aos Fóruns de EJA que desde o ano de 1996 aquecem os debates sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, a partir das discussões comunitárias durante os fóruns de EJA foi possível formular um encontro anual chamado de Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) que se preocupa em sistematizar as reflexões sobre a EJA para não quebrar a continuidade das ações em um documento final.

Podemos dizer que nos últimos anos a sociedade civil tem feito parte diretamente da história da educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito ao fato de alfabetizar os adultos, pois passamos ser protagonistas nos debates e na busca por quebrar a descontinua história que tem feito da EJA uma educação que está em segundo plano nas políticas públicas brasileira.

As Regiões Norte e Nordeste são que mais sofrem sobre a média nacional de analfabetismo por conta de políticas públicas fragmentadas as relações sociais de trabalho, a estrutura de emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular para crianças e adolescentes, além dos índices de evasão e repetência. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007).

Esses fatores comprovam as deficiências que dificultam a melhoria na qualidade do ensino de EJA em tais regiões. Ainda contam com o descaso com os pós-alfabetizados que necessitam de ações governamentais para a continuidade ao primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e ao ensino médio. Ainda falta assistência para formação de professores que atuem nesta área, pois se entende que estes níveis de escolaridade devem partir do poder público não apenas da sociedade civil organizada.

Atualmente, em âmbito Nacional o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é uma ação conjunta da sociedade civil e do governo para alfabetizar jovens, adultos e idosos para que seja possível que este aluno alfabetizado ingresse na vida escolar e de continuidade aos estudos para uma formação integral. O programa tem por finalidade:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (MEC, 2011).

O Programa foi lançado em 2003 e ainda vigora na gestão da Presidenta Dilma Rousseff. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contra turno de suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Ele deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada. Com a reformulação do programa, em 2007, o sistema de bolsas pagas pelo governo federal aos alfabetizadores e coordenadores passou a ser feita diretamente ao bolsista em sua conta corrente. Todas as informações aqui presentes foram retiradas diretamente do site do MEC.

As ações destinadas à educação de adultos e posteriormente jovens e idosos, deram-se forma descontinuada e, muitas vezes, arbitrária ao longo de sua história. Muitas vezes não se distinguem dos interesses políticos, outras vezes fica marginalizada, sobra da sociedade. Mas é possível perceber o momento histórico que passa a ser mais planejada e começa a fazer parte do

calendário nacional de ações educacionais. No entanto ainda estamos longe de alcançar resultados excelentes, pois a educação básica como um todo passa por um momento delicado, no qual, em algumas localidades há oferta de vagas, porém a procura vem diminuindo. Cabe agora parar para analisar o que nos espera o futuro da Educação de Jovens e Adultos.

### **3 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Este capítulo aborda as concepções de currículo com foco na Educação de Jovens e Adultos realizada no âmbito do Ensino Médio. Algumas questões nortearam nossas reflexões no percurso teórico e prático na investigação do objeto de pesquisa: O que pensam os educadores da EJA sobre o currículo? Em que bases este currículo deve ser elaborado? Com princípios deverão ser considerados no trabalho com os alunos da EJA no Ensino Médio? Deve haver distinção de conteúdos e de metodologia do Ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos?

Para além da busca de respostas ficou evidente, nesta construção, que as principais questões devem perseguidas por este estudo, precisa ir além das linhas desta pesquisa, devem compor os debates entre docentes que lecionam os componentes curriculares do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

#### **3.1 Concepções de Educação para um Currículo de qualidade na modalidade de Jovens e Adultos**

O significado amplo da palavra educação relatado Brandão (1981), carrega consigo, pelo menos, duas maneiras de se desenvolver a educação, uma informal que nos acompanha de geração em geração com um conhecimento popular de grande importância para a sobrevivência humana e que não emana dos bancos escolares; e uma segunda, formal cujo princípio básico é a escola e suas formalidades institucionais.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como, bem como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Este cenário apresentado por Brandão (1981) desperta para o poder que educação exerce sobre o ser humano seja ela informal ou formal. Ser o detentor de um saber coloca um ser humano em uma condição diferenciada em relação aos outros e, a distribuição desse saber, não é desinteressada, conforme explicitado anteriormente, visto que as mudanças e reformulações na educação, principalmente na Educação de adultos, estavam atreladas a uma relação de subordinação política ou religiosa.

Assim, a educação não corresponde a uma ação livre e desinteressada, mas está relacionada aos interesses de quem forma. Nem mesmo o professor está fora dessa relação de poder. O ensino sendo público, laico e assegurado por lei a todos os cidadãos não está isento das disputadas e relações de poder. Como afirma Brandão:

No entanto, pensando às vezes que age por si própria, livra e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ele professa – interesses políticos impostos sobre ele e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Recentemente a formação de docentes para a Educação Básica recebeu um incentivo considerável junto a programa que defendem que a alfabetização deve ocorrer na idade considerada como certa. Os interesses em formar profissionais para atuar na Educação de Jovens e Adultos não têm sido traduzidos em expressões práticas. Muitas vezes esta formação limita-se a graduação em Pedagogia, por meio de componentes isolados, e nas demais licenciaturas esta formação inexistente. Porém, ao chegarem às escolas, o docente depara-se com uma realidade bem diferente, as distorções idade/série são frequentes e a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser uma modalidade apenas de Alfabetização e passou a ser um processo que vai até o Ensino Médio e não deve ser ignorada por todas as instâncias que fazem a educação no Brasil.

Dessa forma, negar as diferenças na educação significa igualar o ensino sem observar as disparidades regionais, o conhecimento de mundo dos idosos, à riqueza cultural dos povos indígenas e africanos, a diversidade de gêneros, entre outros aspectos. É, em nome de todas as diferenças, que se propõe uma

adequação do currículo vinculada à realidade local, desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, pelo governo Federal.

Neste sentido, Brandão (1981) discorre sobre o poder que o docente exerce e retrata a dimensão da necessidade de uma formação de qualidade, pois: “Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática. Tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma”. (BRANDÃO, 1981, p. 25).

Estudar e compreender um campo tão complexo como o do currículo requer a investigação dos momentos históricos, socialmente datados e localizados nos quais as questões macro e também micro são postas à sociedade. Entender o reflexo dessas questões no espaço escolar exige o entendimento de que atividades curriculares, tanto teóricas quanto práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade como um todo.

### **3.1.1 Histórico e concepção sobre Currículo no Brasil em síntese**

A visão de currículo proposta a partir destas discussões não priorizar, apenas, a seleção de conteúdos que devem ser abordados por um componente curricular, mas em um sentido mais amplo, tendo em vista que estamos tratando da Educação para Jovens e Adultos que possuem conhecimentos atrelados a sua existência de vida com implicações envolvidas nestes conceitos construídos ao longo deste percurso.

Para SILVA e MONTEIRO (2003, p.01), o currículo: (...) “não é elemento inocente e neutro, mas está vinculado à relação de poder, transmite visões sociais particulares e intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas”. Porém e, apesar disto, ainda na atualidade muitos docentes interpretam que o currículo não passa de uma memorização de conceitos e situações pré-estabelecidas. Restringindo o conceito mais amplo para um currículo que pode ser transformador de acordo com a forma que vai ser posto em prática.

Assim, introduzindo o debate a respeito de currículo no Brasil Lopes e Macedo (2002), esclarecem que as primeiras discussões sobre currículo datam da década de 1920, porém houve um grande intervalo na teorização nacional na época em que o governo passa a importar dos Estados Unidos, teorias e propostas de ensino, como parte de um acordo entre o governo brasileiro e o governo Norte-Americano, a partir de programas específicos de ajuda a América Latina. O currículo importado era de cunho funcionalista e teve um enfraquecimento com a redemocratização do Brasil e com a quebra da hegemonia americana, a partir da instauração da guerra fria na década de 1980.

Esses novos ventos repercutiram no contexto histórico-político mundial e trouxeram o debate sobre currículo nacional com fortes influências das ideias marxistas. Considerando essa nova orientação surge no Brasil duas correntes que iram que sustentariam os feitos em torno do currículo: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Oprimido. O principal aspecto que estes grupos disputavam era a hegemonia na política educacional do Brasil.

Devido ao fato de que este trabalho situa-se no contexto da Educação de Jovens e Adultos e seu currículo, a corrente que estará mais presente em nosso foco de análise será a Pedagogia do Oprimido, haja vista que suas contribuições para a esta área de ensino estão enraizadas nas concepções pedagógicas cunhadas por Paulo Freire.

Com isso, o enfoque dado a partir da década de 1990 passa a ter um viés sociológico em virtude da nova ordem democrática, fato este que aproxima as decisões do público alvo a quem esta educação se destina.

No início dos anos 1990, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. (LOPES E MACEDO, 2002, p. 14)

As concepções de currículo e conhecimento orientadas nesse período, principalmente pelo Grupo de Trabalho (GT) de currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também era

tema de alguns periódicos da área e discorriam sobre um conhecimento que considerasse não apenas o viés científico do ensino, mas que considerasse, sobretudo, o saber popular e o senso comum como instâncias próprias para o aprofundamento das relações críticas, emancipatórias e comunicativas do educando.

A partir da segunda metade da década de 1990 o currículo passa ter uma nova influência, a do pensamento simbólico:

O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidas como um direcionamento único do campo. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 16)

Porém, como não foi possível apagar as marcas do currículo funcionalista globalizado, as tendências críticas marxistas fluem junto às novas concepções e, essa dinâmica, vai tornar o currículo dos anos de 1990 híbrido por aceitar diferentes tendências ao mesmo tempo.

Com base nesse entendimento, consideramos que o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área. (LOPES e MACEDO, 2002, p.17-18)

Diante de todas as discussões o principal viés a ser incorporado e analisado neste período são as tendências construtivistas. Assim, o fato de o currículo ser de natureza plural deixa de ser visto apenas como um conhecimento empírico e passa a ser visto com algo flexível que atua de acordo a área na qual está incorporado.

### 3.1.2 Formação de um currículo para o Ensino Médio no Brasil

Partindo das concepções mais atuais de currículo identificamos que o Ensino Médio no Brasil surge, com um formato mais próximo do modelo atual,

a partir dos preceitos da Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890 de 18/4/1931); da Reforma Capanema, conforme a Lei Orgânica do ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244 de 9/4/1942); e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024 de 20/12/1961).

Essas três reformas embasaram as discussões de como o currículo do Ensino Médio começaria a ser organizado no Brasil, sob uma visão funcionalista globalizada que hierarquizava o ensino para o trabalhador e deixava às elites a possibilidade de alcançar o Ensino Superior, desenvolvido nas Universidades.

### 3.1.2.1 A Reforma Francisco Campos (1931)

Segundo ZOTTI (2004), com a revolução de 1930 o Brasil passa por todo um período de transformação social, permutando um modelo agrário-industrial exportador para um modelo nacional de desenvolvimento com base na indústria. Por conta desse processo de industrialização o Brasil teve que repensar sobre o setor educacional para atender as necessidades imposta pelo mercado de trabalho e por este modelo.

Esta reforma trouxe para o ensino secundário, novas propostas educativas e intelectuais, pois até então o país não dispunha de uma organização própria, “não passando de um curso preparatório, apenas servindo de elo para o ensino superior”. (ZOTTI, 2004, p. 102-103)

A nova visão trazida pela reforma Campos era uma “formação para todos os setores da atividade nacional” (Ibidem, p. 103). O resultado desse pensamento foi uma matriz curricular enciclopédica com a finalidade de direcionar o homem para determinadas profissões.

Com isso, houve um aumento no tempo de estudo para contemplar as renovações no método de aprendizagem e também para enriquecer e modernizar o conteúdo de ensino. Para não perder este foco, foi necessária uma duplicação do ensino secundário em: “(...) o ensino secundário e ensino técnico-profissional comercial (priorizado pela reforma) e industrial (priorizado no discurso renovador, mas omitido na Reforma Francisco Campos (ZOTTI, 2004, p. 106).

Esta reforma tem repercussões variadas para o ensino secundário, sobretudo prevaleceu o favorecimento de uma política discriminatória, na qual havia a nítida separação entre Educação Técnica e a educação Superior, de certo modo quem estudava no ensino técnico-profissional não tinha acesso ao Ensino Superior.

### 3.1.2.2 A Reforma Capanema – Lei Orgânica do Ensino Secundário

Esta reforma serviu para reafirmar o caráter bifurcado do ensino secundário: o ensino técnico-profissionalizante e o ensino secundário propedêutico. Apesar desta questão, este novo formato surge como uma reivindicação de (re)organização do ensino no Brasil.

Porém, estas reformulações não são garantias para o acesso de grande parte da população direcionada a este nível de educação, pois o ensino secundário propedêutico não deixou de ser elitista, de caráter erudito e distante da realidade dos trabalhadores da época:

(...) a Reforma Capanema não conseguiu superar os limites apontados nas críticas, e o ensino secundário manteve seu caráter elitista e propedêutico de base humanista. O ensino das ciências continuou com característica erudita, de transmissão das ciências inscritas nos livros. (ZOTTI, 2004, p. 111)

Em outro momento é tratado sobre o ensino técnico-profissional, no qual houve a separação de cada ramo de ensino (industrial, comercial, agrícola e normal) de forma distinta, “dando continuidade à tradição de não serem instituídas diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino” (ZOTTI, 2004, p. 13). Essa atitude evidenciou, mais uma vez, a dualidade do ensino brasileiro, elite versus camadas populares, ainda mais acentuada.

### 3.1.2.3 A reforma do currículo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61

Com a elaboração da LDB de 1961, que levou 13 anos de debates e disputas, o ensino secundário e os de ensino técnico-profissional sob a

designação de *Ensino Médio*, que foi planejado para a formação de adolescentes (ZOTTI, 2004).

Apesar de manter a dualidade estrutural, a partir da criação desta Legislação, houve uma flexibilização do acesso ao ensino superior. Quanto ao currículo do Ensino Médio, como afirma Zotti (2004): (...) a LDB preocupa-se em definir diretrizes quantitativas e atores responsáveis pela regulamentação deste, que deveria traduzir-se em disciplinas, práticas educativas e iniciação artística. (ZOTTI, 2004, p. 121)

Assim, mesmo trazendo algumas novidades sobre o currículo, ele ainda é apresentado como algo estático, não sendo ainda possível questioná-lo. Contudo, essa nova proposta não desfaz a divisão, já existente, do ensino no Brasil.

A mudança maior vai ocorrer com flexibilização das orientações curriculares. A matriz curricular passa a ser constituída por três partes: federal, estadual e escolar. As orientações, porém, só foram postas em prática de acordo com o contexto de cada instância.

#### 3.1.2.4 O Ensino Médio e a LDB/96

A nova lei retira a obrigatoriedade de existir um ensino médio profissionalizante, de acordo com art. 35, reestruturando as principais finalidades do ensino que agora tem o tempo mínimo de três anos:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo. De modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- V - A função propedêutica do ensino médio permanece na representação do currículo para os educandos que almejam o ingresso no ensino superior. Para a concepção técnica vai servir com preparatório de mão-de-obra para o mercado de trabalho e em um panorama humanístico e cidadão, 'o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não esgota nem na dimensão da universidade

(como o propedêutico) nem na dimensão do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas'. A formação integral do educando está expressa em documentos oficiais que destinam as competências e habilidades específicas de estudante do ensino médio. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 257)

### **3. 2 O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos**

A LDB 9.394/96 apresenta três modalidades de educação: educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Apesar de garantir a gratuidade na modalidade de EJA, esta lei não especifica quais são as ações que vão garantir a permanência dos jovens e adultos nas instituições de ensino. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003)

A dualidade que caracterizou o percurso do Currículo no Brasil do ensino propedêutico (elitizado) e o ensino técnico-profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos vai ser mais acirrada, pois se pressupõe que o adulto busque formação para se profissionalizar.

Para Lima Filho apud Machado (2008), a discussão sobre trabalho, profissionalização e Educação de Jovens e Adultos já é um discurso bastante propagado desde a década de 1970. Porém, se constitui que a educação básica deve ser igual para todas as modalidades de ensino, devendo a educação profissional ser posterior a educação básica, pouco avançou em termo de esclarecimento quando o assunto é a EJA:

A posição, porém, de que não deveria haver uma formação específica, para profissões ou ramos específicos de trabalho, antes de concluída a etapa de escolarização básica não deve ter vínculos ou articuladores, ou, se quisermos princípios, que considerem a categoria trabalho como referencial para a concepção e organização do processo educativo. (LIMA FILHO apud MACHADO, 2008, p. 121)

As Diretrizes Curriculares de Jovens e Adultos homologadas em parecer CNE/CEB de 2000 conferem aos educandos dessa modalidade um diferencial curricular de acordo com as experiências vivenciadas pelos alunos e considerando a necessidade de acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e de seus avanços tecnológicos.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e

adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p. 7)

A partir das noções desenvolvidas nesse documento, junto com as inovações da LDB 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser percebida como uma modalidade de ensino com características próprias. No âmbito da legislação, ambas, contribuem consideravelmente para a ampliação do conceito de EJA, sendo entendido não apenas como um processo inicial de alfabetização. Neste sentido, a EJA busca formar e incentivar o educando em sua formação, nas múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem como público alvo, pessoas amadurecidas pelas experiências adquiridas ao longo de vida, bem como pelas possibilidades de trabalho.

Com isto, pode-se afirmar que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (BRASIL, 2000, p. 9).

Neste momento não encontramos apenas as campanhas que valorizam apenas a alfabetização, mas uma ação que vai além e segue na direção do Ensino Fundamental e Médio. Nota-se, com isso, a preocupação com a formação certificada dos educandos, cuja necessidade amplia a emergência de discussões sobre o currículo de maneira interdisciplinar, atentando para o ângulo da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a EJA que era antes reconhecida apenas como espaço de atuação do professor-pedagogo, passa a ser vivenciada por professores das diversas licenciaturas e, em muitos casos, estas mudanças ocorreram sem uma preparação prévia dos professores.

Deste modo, de acordo com CHRISTOFOLI; VITÓRIA et al (2009, p. 22):

A escola voltada à EJA é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades. O trabalho pedagógico com jovens e adultos, que necessitam ter voz e acreditar em si próprios, vai intervir no terreno social, na medida em que as atividades, os conteúdos e a avaliação em EJA propiciem recursos e ferramentas aos educandos para

que tenham mais visibilidade social e para que considerem que seu destino não está selado, que sua história não está acabada: não apenas a história individual, mas a coletiva.

Os Parâmetros em Ação, da Educação de Jovens e Adultos, lançados em 2002, pelo MEC, ofereceu contribuições significativas que, indubitavelmente, favoreceram as discussões sobre as Diretrizes Curriculares e a implantação desta modalidade educativa nas séries finais do Ensino Fundamental na EJA. No entanto, ainda permanece uma lacuna nos debates sobre a EJA realizada no âmbito do Ensino Médio, sobretudo a partir dos processos de avaliação realizados no nível do sistema, a exemplo do ENCEJA e do ENEM.

Retomando a questão dos Parâmetros em Ação, sua finalidade era a de levar a discussão sobre currículo para as escolas e entidades interessadas para contribuir com este intento. Além disto, a partir da elaboração dos PCN's, foram realizados encontros e oficinas pedagógicas, em todo país, com vista a fomentar o debate sobre currículo, assim como motivar e incentivar aos estados e Municípios elaborarem ou realizarem alterações em suas propostas curriculares, atentando para as características culturais próprias década região. Porém, apesar de o MEC ter enviado os materiais de subsídio às escolas, poucos estados e municípios conseguiram levar a cabo esta proposição. Em nossa opinião, este processo requisita um estudo que investigue o alcance e a repercussão deste processo nos estados e municípios.

A formação do currículo para a Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho podem ser vistos como um processo de formação social que seja “a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política”. (LIMA FILHO in MACHADO, 2008, p. 121)

Deve-se considerar, portanto, a tecnologia e as relações de trabalho como parte atuante em currículo, pois as relações socioeconômicas fazem parte de um currículo integral, que visa uma reflexão sobre o papel do educando na sociedade.

### **3.3 Contribuições de Paulo Freire para a construção de um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos**

Retomamos, neste espaço, passos importantes em que Paulo Freire propagou a Educação de Adultos no Brasil e que podem contribuir no enfrentamento das problemáticas que norteiam o fazer educativo dos docentes da EJA. E, na formulação dos eixos temáticos nas turmas de Jovens e Adultos de qualquer série, não mais só na perspectiva do Letramento.

Assim, evidenciamos que Freire traz no conjunto de seu pensamento pedagógico uma realidade inovadora para a educação de adultos ao participar do Congresso de educação em 1958. São ideias que exercem forte influência sobre o social nos meios pedagógicos. No referido congresso, Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Porém, devido ao seu envolvimento em causas populares, foi exilado do país em 31 de março de 1964, permanecendo nesta condição durante todo o período militar. Em 1967, contagiado com o contexto de repressão pelo qual passa o Brasil, publica seu primeiro livro no Brasil – Educação para a Prática da Liberdade.

Durante toda a sua vida pensou e escreveu sobre a educação brasileira, em vários livros que produziu. Destacou-o como um dos maiores educadores do seu século foi à obra “Pedagogia do Oprimido”, que recebe os seguintes destaques de Gadotti (2003):

- a) sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retomar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos;
- b) a categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político. (GADOTTI, 2003, pp. 253 e 254)

As ideias de Freire precisam ser compreendidas no contexto histórico-político em que surgiram: o Nordeste brasileiro durante a década de 1950 e a metade de 1960, período caracterizado pelo surgimento das classes populares no cenário político, pela primeira vez na história do Brasil. Era o período do populismo, caracterizado pelo surgimento de líderes que se identificavam com o Estado e manipulavam as classes populares, objetivando legitimar o poder do Estado como o seu próprio poder pessoal.

O método considera o analfabeto como portador de cultura e conhecimentos. Três são as etapas do mesmo:

**Investigação:** descoberta do universo vocabular; b)  
**Tematização:** os temas levantados na etapa anterior são codificados, decodificados e contextualizados e c)  
**Problematização:** o conceito é problematizado, visando a conscientização dos educandos (EUGÊNIO, 2004, p. 41-42).

Estas questões também são discutidas por Moura (1999),

O objetivo maior de Freire quando propôs o método para alfabetizar adultos era o de propiciar formas de ajudar a população analfabeta a organizar reflexivamente o pensamento de maneira a superar o seu pensamento 'mágico', 'ingênuo', passando por um pensamento lógico, abstrato, que pudesse ajudar no processo de construção da consciência crítica, no entendimento do que ocorria na sociedade em 'fase de transição' e das possibilidades que os homens conscientes e organizados teriam na 'rachadura' da sociedade. (MOURA, 1999, p. 59)

A partir dessa visão é possível observar quão grande foi a contribuição de Paulo Freire para construção de um currículo diferenciado, não só para a Educação de Jovens e Adultos, mas para o ensino como um todo. Freire propunha uma educação problematizadora e crítica. Para ele, os alfabetizados necessitavam aprender a "escrever" a sua vida e a "ler" a sua realidade, o que só era possível se estes tomassem a história nas mãos, para fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Gadotti (2003) apresenta em um dos seus escritos, um pronunciamento de Paulo Freire decorrido no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, que retrata o objetivo principal de sua filosofia: Não basta saber ler mecanicamente que '*Eva viu a uva*'. É necessário compreender qual a posição de que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. (GADOTTI, 1975, p. 255).

Mesmo não desenvolvendo uma teoria específica de currículo, é possível perceber em Freire uma preocupação em teorizar e encontrar alternativas para questões propriamente curriculares. Sua crítica ao currículo existente encontra-se no conceito de educação bancária, expressão de uma visão epistemológica para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio". O conhecimento é algo que existe fora e

independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, no qual o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O poder criador dos educandos é anulado ou minimizado, estimulando sua ingenuidade e não seu poder para criticar.

A tradição da educação popular no Brasil, na América Latina e no mundo aponta alguns teóricos que construíram propostas que nasceram muitas vezes na EJA e que foram e foram paulatinamente reconstruídas para atender à educação básica. Freire, no Brasil, na década de 50 a 60 elabora a proposta de temas geradores para a EJA e, em São Paulo, anos 90, numa releitura freiriana, surge a proposta de redes temáticas ou eixos temáticos, para todos os educandos, de todos os níveis e modalidades de ensino. (CHRISTOFOLI; VITÓRIA et al., 2009, p.21)

Assim, para Freire (1984), por outro lado, só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Por isso, através da “educação problematizadora”, Freire procura desenvolver uma concepção que seja uma alternativa à educação bancária por ele criticada. A educação problematizadora, respondendo à essência da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Freire conceitua a educação problematizadora como:

A educação libertadora, problematizadora, (...) [ é] um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educando de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1984, p. 78)

As intervenções de Paulo Freire na educação de adultos oportunizam a construção de uma nova perspectiva para o docente em relação ao seu objeto de trabalho, o conteúdo, e, portanto, amplia os conceitos e os métodos abordados.

### **3.4 As tecnologias como ferramenta didática para integrar o Currículo na Educação de Jovens e Adultos**

A proposição de um currículo que contemple uma visão inovadora sobre a tecnologia a serviço de uma didática efetiva precisa incluir os educandos, a escola e o mundo do trabalho favorecendo, inclusive, experiências escolares coerentes com as necessidades deste alunado, oportunizando abordagens que explicitem o contato destes com as novas tecnologias.

#### **3.4.1 Uma abordagem curricular: as tecnologias e suas funções sociais**

Com base nas circunstâncias atuais do ensino brasileiro, para construir um processo de Educação de Jovens e Adultos que contemple as noções tecnológicas devemos abordar os seguintes aspectos:

- perspectivas das relações entre currículo e tecnologia;
- relevância sobre o aspecto social da tecnologia e as relações vivenciais;
- inclusão dos agentes e de seus saberes nos processos de informatização;
- enfrentamento do desafio da popularização das mídias tecnológicas com vistas à ampliação e aprofundamento do processo de alfabetização digital.

A partir disto, ressalta-se a importância da formação integral dos educandos, considerando a emergência das transformações tecnológicas em curso, implicam em mudanças de comportamento há muito identificadas por LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2003, p. 52):

Os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras.

- a) exigem um novo tipo de trabalhador , ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca a valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;

f) induzem alteração na atitude do professor e trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os recursos tecnológicos são muito motivadores.

Como se reconhece, as alterações mundiais influenciam na formação docente e na estrutura e composição curricular, no entanto, a realidade escolar coloca em evidência as atualizações que a tecnologia exige. Assim, a falta de mídias modernas nas escolas é frequente e, quando existem, não são bem utilizadas ou até mesmo não possuem a orientação para utilização e a manutenção devida. Apesar disto, os educadores vêm participando de formações com vistas a adentrar no terreno dos recursos tecnológicos, a exemplo do PROINFO (O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.), apesar de todas as contradições que este processo envolve, sobretudo pela falta de condições e estruturas físicas que permitam o bom uso destes equipamentos.

Desse modo, um currículo que envolva a educação tecnológica deve estar aberto a todas as discussões sobre qual a funcionalidade de se fazer uso de tais ferramentas, pois já se sabe que o educando que cursa a EJA, muitas vezes, não tem mais tempo a perder com uma noção de ensino desconectada da realidade na qual está inserido.

É aqui onde se coloca o grande problema, a divergência (de larga repercussão histórica) entre educação 'humanista' e a educação 'tecnológica'. O que se decide, com isto, é o conceito que o pedagogo tem da natureza do homem, de seu papel na sociedade, em última análise, do conceito de sociedade para a qual deve preparar o educando. O debate persiste até hoje, agora com marcada preponderância dos defensores da educação 'técnica', educação para o mundo de amanhã, etc. (PINTO, 1987, p. 27)

Estamos vivendo em plena Terceira Era da denominada Revolução Científica e Tecnológica, que teve início em meados do século XX e estende-se até os dias atuais. Nesse cenário, fica impossível ignorar a necessidade de trabalhar com o tema em sala de aula. São informações científicas que auxiliam na manutenção do ensino das ciências ligadas a tecnologia e

comunicação social, a exemplo: a fibra ótica, a robótica, chips, entre outros. Além de fazer uma boa reflexão sobre a tecnologia a automação do trabalho, nos meios de comunicação e de transportes (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). São processos que interferem diretamente na vida e na formação integral dos educandos.

Os PCNEM's pedem certa urgência nas mudanças do currículo do ensino médio para encorpar a linguagem tecnológica a este nível de ensino:

A denominada 'revolução informática' promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, 1996, p. 5)

### **3.5 O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio**

A EJA no Ensino Médio funciona para LDB/96 como uma modalidade que prevê cursos e exames supletivos para maiores de 18 anos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003), porém cabe aos estados a execução da lei de acordo com realidade local. Aqui na Paraíba, mais especificamente no município de Santa Rita, vai ser aplicada em caráter presencial e a duração é de um ano e seis meses. O tempo mínimo de permanência na escola é o grande diferencial dessa modalidade presencial, sendo um dos motivos principais da procura do público mais jovem, sobretudo os jovens que precisam acessar, em tempo breve, o mercado de trabalho.

Não há muitas abordagens que assumam o compromisso de discutir o currículo voltado para o ensino médio em âmbito geral e quando vamos tratar do ensino médio na EJA não vai ser diferente.

Durante muitos anos o ensino médio foi mantido a tradição de um currículo propedêutico, que objetivava o ingresso no ensino superior. Hoje, não uma grande renovação na prática docente do Ensino médio, as competências e habilidades caracterizadas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que é o mecanismo de avaliação para o ingresso dos educandos em cursos

superiores. As mesmas Informações cabem para a educação de jovens e adultos.

Mas é contraditório dizer que as políticas educacionais atuem para tornar heterogêneo o currículo nacional. Os livros didáticos que circulam na EJA são os mesmos do ensino regular e trazem embutidas generalizações regionais para unificar os conteúdos, sobre o tema Lopes (2006) comenta:

Também no contexto nacional há evidências de heterogeneidade curricular. Como já discuti em outros trabalhos, propostas curriculares nesses últimos dez anos têm princípios orientados para a colonização das práticas curriculares estabelecendo limites para a ação das escolas por intermédio da avaliação, do financiamento e da assimilação de 'soluções' educacionais submetidas a princípios de mercado (LOPES *APUD* LOPES e MACEDO, 2006, p.131)

Por natureza o currículo deve atender as perspectivas democráticas construídas ao longo dos últimos anos. Além das expectativas de um currículo inovador o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos traz consigo a luta de muitos anos por um diferencial que emana das propostas freireanas por pensamento reflexivo sobre o ensino para adultos no país.

### **3.6 O Currículo e a formação de professor do Ensino Médio da EJA**

Os profissionais que atuam no Ensino médio regular estão acostumados a estarem sempre preparando os educandos para o “vestibular” (hoje também para o ENEM), uma maneira bastante conformista de encarar o currículo sem criticá-lo ou questioná-lo. Mas essa prática não é suficiente para as turmas de EJA, já que o tempo é curto e o conteúdo é muito extenso, deve-se parar para diagnosticar a quais necessidades currículo pode atender.

No ano 2000 foram lançados os PCNEM's (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio) que não foram tão divulgados com as mesmas dimensões dos volumes do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo ao

desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. (MEC, 2000, p. 23).

Embora os PCN's tenham sido elaborados com a preocupação de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, ir além do respeito, da convivência pacífica, requer que as escolas e os professores assumam o conflito e busquem efetivar, na prática, uma ação pautada para a pluralidade e a diversidade. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003). Nesses termos a função do professor será a de mediador entre o que está escrito e a prática local, porém com a utilização dos livros didáticos e das avaliações de cunho nacional, os conteúdos acabam abrangendo fatores homogêneos.

Outros projetos comeram a serem desenvolvidos nos últimos cinco anos para fortalecer o Ensino Médio no Brasil, entre eles estão: O Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ambos constituem medidas para melhorar a qualidade do ensino médio no Brasil.

Sobre o Ensino Médio Inovador o governo propõe mudanças na estrutura geral desse nível, inclusive com escolas em tempo integral, com professores com disposição para fazer planejamentos participativos.

Uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torna-la mais atraente. ([www.simec.mec.gov.br](http://www.simec.mec.gov.br)<sup>3</sup>)

Como pudemos observar que pelos critérios acima citados esse tipo de iniciativa não se aplica ao Ensino Médio EJA, pois o tempo integral foge as perspectivas do educandos dessa modalidade. O ano de 2014 inicia-se com uma medida nacional para conter os baixos desempenhos de educandos de ensino médio em avaliações nacionais (IDEB- Índice de desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> Os documentos que versam sobre o processo de reformulação pelo qual o Ensino Médio tem passado se encontram em fase de elaboração. Por este motivo, na consulta se baseia em informações postadas no *site* do Ministério da Educação.

Educação no Brasil), que comparada à média de outros países estamos em péssima colocação. Tem como principais objetivos:

- Promover a valorização do professor de rede pública estadual do ensino médio através da oferta de formação continuada; Refletir sobre o currículo do ensino médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme aponta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). (MEC, 2000, p. 13)

Ainda não o que ocorrer no processo de implantação do Pacto, pois o mesmo está em sua fase inicial, porém já dá para adiantar que os professores que lecionam no ensino médio de EJA estão escritos e há uma possibilidade de ter voz na construção desse currículo ideal.

## **4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR NA EJA DO ENSINO MÉDIO: CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ENÉAS CARVALHO**

### **4.1 A escola como fonte da pesquisa: espaço, organização, funcionamento e o público da EJA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a escola, os professores e os alunos e alunas investigados/as, reconstruir o cotidiano desta escola, a partir das observações e das situações vivenciadas no interior da mesma, analisando as particularidades da experiência de EJA no Ensino Médio. Buscamos avaliar em seus fundamentos, como esta escola se aproxima ou se distancia das condições demandadas pelos alunos desta modalidade de ensino.

A importância atribuída a este momento baseia-se na compreensão de que para entender a escola e sua proposta de escolarização/educação, devemos estudá-la em sua realidade, sem julgamento precipitados, mas com um olhar atento para o desenvolvimento das práticas docentes.

#### **4.1.1 Dados de Identificação do Município de Santa Rita**

O Município de Santa Rita localiza-se na Mesorregião da Mata Paraibana e na Microrregião de João Pessoa. Limita-se com os Municípios de Cabedelo (KM 23), Lucena (72 km), Rio Tinto (36 km) Capim (28 km), Sapé (27 km), Cruz Do Espírito Santo (12 km), Conde (18 km) Pedras de Fogo (34 km), Alhandra (45 km), Bayeux (7 km) e João Pessoa (11 km). Em relação ao clima, a temperatura média anual desse município oscila em torno de 26°C. Sua vegetação é formada por campos e mata de restingas, manguezais e mata úmida. ([wikipedia.org/wiki/Santa\\_Rita\\_Paraíba](http://wikipedia.org/wiki/Santa_Rita_Paraíba))

O Município tem saída para o mar através do estuário do Rio Paraíba. Nessa região situam-se várias ilhas, entre elas destacam-se duas, ambas pertencentes ao município: Ilha Stuart e Ilha Tibiri.

Santa Rita é o terceiro município do Estado em população e em número de eleitores, o primeiro em extensão territorial e um dos maiores produtores de abacaxi da Paraíba. É também conhecida como a cidade dos canaviais, pela grande produção de cana-de-açúcar. ([wikipedia.org/wiki/Santa\\_Rita\\_Paraíba](http://wikipedia.org/wiki/Santa_Rita_Paraíba))

Esse perfil agrícola latifundiário influencia na demanda de empregos local, pois o ritmo de trabalho varia de acordo com o plantio e a colheita dos produtos cultivados nesta localidade.

Outro grande setor empregador é o industrial que gera renda para uma boa parcela da população local, nos ramos calçadista, de roupas íntimas e, principalmente, de olarias. São empresas de médio e grande porte que, em boa parte, tem parceria com o Telecurso para qualificação da mão de obra, independente de ações governamentais.

#### **4.1.2 Histórico da Escola Campo de Pesquisa**

Os dados sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho foram retirados do PPP (Projeto Político e Pedagógico) dessa instituição de ensino, que inclusive encontra-se desatualizado desde 2005.

O Ginásio Estadual de Santa Rita foi criado por Decreto Lei nº 2.293 de 27 de janeiro de 1961, no governo do Sr Pedro Moreno Gondim. Iniciou suas atividades no ano de 1961, com o curso ginasial (1ª a 4ª séries), funcionando em dependências do Grupo Escolar João Úrsulo, situado à Praça João Pessoa. Teve como primeiro administrador João Viana.

Permaneceu no referido espaço físico até o ano de 1964, quando foi concluída a construção do prédio próprio, em terreno doado pela Usina Santa Rita, pelo Sr. Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, *in memorian*. No ano de 1965, instalou-se definitivamente à av. Flávio Ribeiro Coutinho, nº 440, ocasião em que o Ginásio Estadual de Santa Rita passa a denominar-se Colégio Estadual de Santa Rita.

Seu aluando era atendido nos cursos Ginasial e Científico, que pela Lei 5692/71, art. 1º, passou a chamar-se de Curso de 2ª fase do 1º grau, e sendo o curso de 2º grau criado pelo artigo 22 da Lei nº 7.044 de 18/10/1982.

A escola foi autorizada a funcionar pelo Conselho de Educação através da resolução 113.82.

Hoje a mencionada escola denomina-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho e funciona nos três turnos, oferecendo a comunidade o ensino que abraça do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o

Ensino Médio pela manhã e a tarde. No período noturno funcionam três salas com o Ensino Médio regular e dezoito salas com o Ensino Médio - EJA.

A oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos começou em 2005, porém em nossa pesquisa não tivemos acesso a legislação que regulamentou a mudança em questão.

Em um primeiro momento, a EJA funcionou nos três turnos, apenas com uma sala em cada ano do Ensino Médio, mas hoje as turmas funcionam apenas no turno noturno, contabilizando uma média de dezoito salas que, diminuem com a quebra das matrículas do meio do ano.

#### **4.1.3 O espaço físico da Escola**

A Escola Estadual Enéas Carvalho localiza-se no Centro da cidade de Santa Rita e, por ser central, recebe também os alunos vindos da zona rural. Ocupa uma área ampla, construída em dois andares e um anexo, que funcionava o Supletivo e que foi extinto. No prédio de entrada da escola há um pátio com árvores utilizado para o intervalo dos alunos. Ao lado, localiza-se a quadra esportiva, que durante todo o tempo desta pesquisa nunca foi utilizada pelos alunos do turno noite. Nos fundos, a escola faz fronteira com uma vila residencial e na frente, com uma rua que conduz a todos os barros da cidade. À esquerda, no muro que desce ao longo de toda a extensão da escola encontra-se outra escola estadual de Ensino fundamental dos anos iniciais a Esc. Est. Anísio Pereira Borges e do outro lado um posto municipal de saúde.

Foto 01: Fachada de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho – Santa Rita-PB



Fonte: Arquivo pessoal

A área residencial em torno da escola é constituída de casas populares e a área comercial é constituída por estabelecimentos de pequeno porte, como: padarias, supermercado, mercearia e alguns barzinhos.

A escola possui secretaria, sala de direção, sala de professores, 22 salas de aula, um ginásio esportivo, refeitório, dois banheiros destinados aos alunos, biblioteca, sala de computação, laboratório, auditório, porém durante o período da pesquisa a escola passava por reformas e praticamente não estava funcionando.

Durante a pesquisa percebeu-se um pequeno número de funcionários para limpar a escola. A quadra de esportes sempre estava aberta e as lâmpadas ficavam apagadas. Havia muitos materiais de construção espalhados. Além de um grande número de alunos pelos corredores com aulas vagas pela ausência de professores.

#### **4.2 Sobre os educandos do Ensino Médio - EJA da Escola Enéas Carvalho envolvidos na pesquisa**

Os educandos que participaram de nossa pesquisa estavam matriculados no 1º ano do segundo semestre do Ensino Médio da EJA da instituição em questão. As matrículas feitas no meio do ano recebe, principalmente, os alunos egressos da EJA e do segundo segmento da EJA, ofertado pela rede municipal de ensino. Composta também por alunos que desistiram nesse mesmo ano, no primeiro semestre letivo. A matrícula inicial do segundo semestre consta com 82 alunos matriculados em quatro turmas de 1º ano, porém quando a entrevista foi aplicada em 13 de novembro de 2013 apenas 31 alunos estavam presentes e alegaram que a outra parte da turma havia desistido por conta de questões de trabalho no comércio e nas usinas (Dados fornecidos pela secretária escolar e pelos alunos entrevistados).

Os componentes curriculares oferecidos para as turmas de 1º ano do ensino médio da EJA são: Língua portuguesa, Língua inglesa, História, Geografia, Química, Física, Matemática, Filosofia, Sociologia, Biologia e Artes.

Quando questionados sobre quem já havia participado da modalidade de EJA 80% dos entrevistados responderam que sim. Daí a importância do ensino

médio para essa modalidade, pois se criou a expectativa de continuidade a uma geração que estava marginalizada dentro da educação brasileira.

**Gráfico 01: Alunos que participaram da EJA:**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

Outro aspecto importante foi observar a faixa etária dos educandos que frequentavam as turmas em questão para entender a que público a modalidade EJA vem atendendo nessa localidade. Foi possível perceber que há uma demanda de alunos que estavam afastados dos estudos ou não concluíram na idade prevista e que estão tendo uma nova chance.

**Gráfico 02: Quantidade de Alunos por faixa etária**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

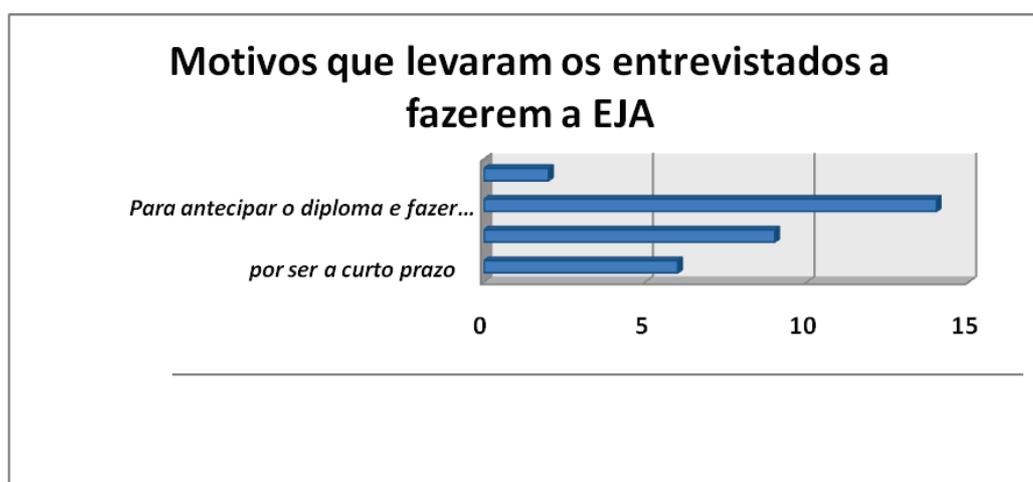
Muitos desses alunos que buscam a EJA, procuram alternativas para construir uma relação com o trabalho, seja para melhorar o que já tem ou para conseguir o primeiro, mas a busca concreta está baseada em preencher essa grande barreira social: escolarização x emprego.

Sobre esse “sonho” de conciliar trabalho e escolarização em um currículo que abrangesse os dois aspectos foram comentados por Lima Filho apud Machado (2008):

No caso específico, ousar é pensar e agir para construir a relação entre escolarização básica e o mundo do trabalho nas perspectivas daqueles que vivem de seu trabalho. Nesse sentido, é necessário conceber no mundo do trabalho que não seja meramente reduzida ao mercado. Portanto, do ponto de vista da escolarização básica, a perspectiva do trabalho não se reduz ao emprego, ao assalariamento, à empregabilidade. O trabalho é antes de tudo atividade humana, a qual é definidora da espécie do gênero humano; o trabalho revela a capacidade criativa do ser social que, por sua ação coletiva e socializadora, em (co)operação, em (co)laboração, imprime sua marca no mundo que encontra, constrói e transforma o mundo e a si mesmo. (LIMA FILHO *apud* MACHADO, 2008, p.126).

O fato de o educando buscar uma educação para o mundo do trabalho e encontra um ensino propedêutico de cunho enciclopedista causa, no mínimo, um estranhamento quanto aos objetivos da EJA.

**Gráfico 03: Motivos que levam os educandos a estudar na EJA**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

Ainda é importante destacar a necessidade que os educandos encontram de buscar uma complementação para o ensino escolar, através de cursos de caráter complementar ao currículo.

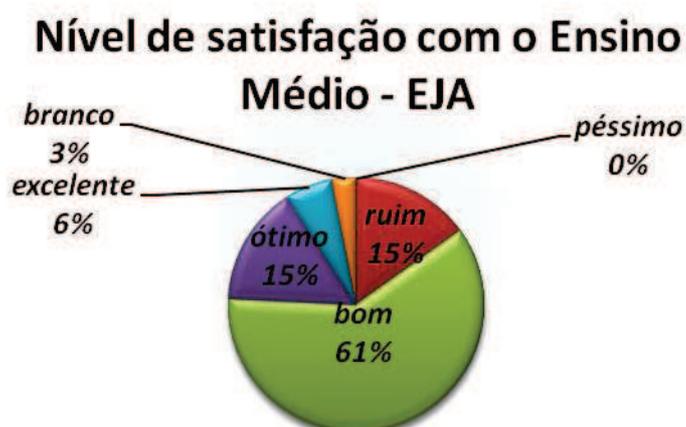
**Gráfico 04: Distribuição dos alunos por Gênero**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho - 2013

Chama a atenção o número de mulheres, em relação aos homens que representam essa amostra, pois a melhoria na escolarização do sexo feminino tem surtido um grande efeito no mercado de trabalho, no qual a representação feminina é cada vez maior.

**Gráfico 05: Nível de satisfação com o Ensino da EJA**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013.2

Mesmo com a falta de condições físicas do prédio, com ausência de aulas que envolvam a tecnologia, pois esses alunos não tiveram sequer direito aos tablet's distribuídos pelo governo do Estado da Paraíba em 2013, os alunos conseguem ver, em sua maioria aspectos positivos na qualidade do ensino destinado a EJA. Uma das reflexões que posso fazer diante desse dado é que há um contentamento em ter um ensino, mesmo que não seja de excelência, voltado para o público de Jovens e Adultos.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa a seguir podem mostrar porque os educandos de EJA podem sentir-se realizados, mesmo com um ensino de baixa qualidade:

Alguns números gritantes dessa realidade rebelde já são bastante conhecidos. Segundo o IBGE (2000), o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais sem conclusão do ensino fundamental (oito anos de escolaridade), como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação, é ainda de 65,9 milhões de brasileiros. Além disso, um de cada três brasileiros maiores de 10 anos de idade tem menos de três anos de escolaridade concluídos! (Brasil 2006 a). Sabemos ainda que tal situação de defasagem e exclusão escolar se agrava à medida que os anos de idade avançam e à medida que, olhando mais de perto esses dados, os estratificamos para observar a situação de baixa renda, de mulheres, negros, indígenas, moradores de zona rurais e de periferias urbanas. Quando mais de um desses fatores ocorre simultaneamente – o que é comum –, a exclusão e a defasagem aumentam. (LIMA FILHO *apud* MACHADO, 2008, p. 122)

Se aliarmos aos dados acima citados o fato de estarem inseridos no nordeste, em uma cidade rodeada de latifúndios, as expectativas já analisadas ganham proporções maiores. Mesmo depois de mais de vinte anos passados dos dados do IBGE, revelados acima, a realidade local não avançou muito, pois o contexto real dos pesquisados, ainda ganha outro agravante o da violência entre jovens usuários de drogas.

**Gráfico 06: Relação entre os alunos da EJA e o ENEM**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

A descrença de grande parte dos educandos da EJA em alcançar bons resultados no ENEM mostra a fragilidade do currículo e seus objetivos. Não há um vínculo direto do currículo com as dimensões do trabalho, porém não garante uma formação que desenvolva as habilidades para atingir o Ensino Superior. Então, qual é a fonte de sustentação desse currículo destinado a tais turmas de EJA?

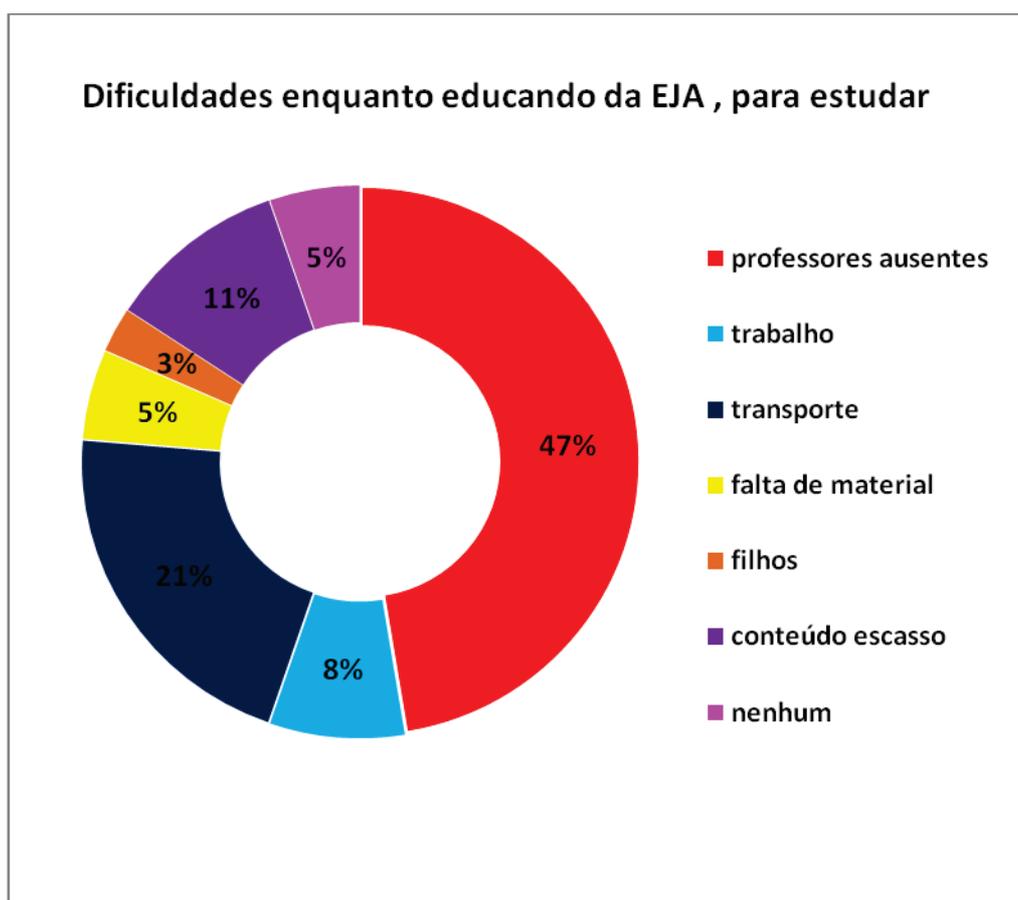
**Gráfico 07: Interesse na continuidade dos estudos**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

Deve-se buscar um caminho para atender aos anseios de 87% dos educandos que fazem parte do ensino médio da EJA, pois o currículo deve estar articulado ao tempo (um ano e seis meses para a conclusão do ensino médio), as possibilidades materiais disponibilizadas pela escola e a outros fatores que podem tornar mais difícil o acesso de um educando da EJA ao Curso Superior.

**Gráfico 08: Dificuldades para estudar na EJA**

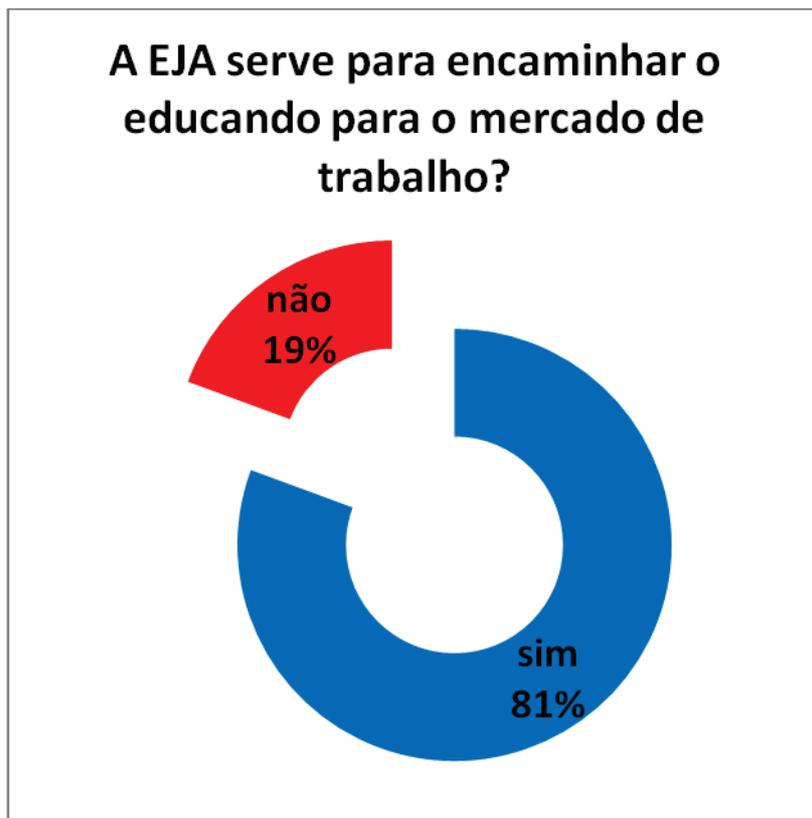


**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013.2

Não há como negar que a busca dos educandos em melhorar a escolaridade seja o principal motivo do retorno às salas de aula. É visível a condição mercadológica para selecionar empregados, a principal delas é o nível de escolarização, pois a cada dia que passa a demanda de pessoas procurando emprego aumenta e as exigências de qualificação de mão de obra também se elevam. Daí os educandos concluírem que mesmo sem um currículo que abra discussões e prepare de fato para o trabalho seja o indicado na concepção deles, pois o que realmente importa é a escolarização e não o principal, a formação integral do educando.

Observa-se no gráfico a seguir essa tendência de que muitas vezes o que vale é ter concluído o ensino médio e não o que se abstraiu dele, como ele preparou este educando para a vivência do trabalho e para as expectativas do comércio.

**Gráfico 09: Os educandos de EJA e o mercado de trabalho**

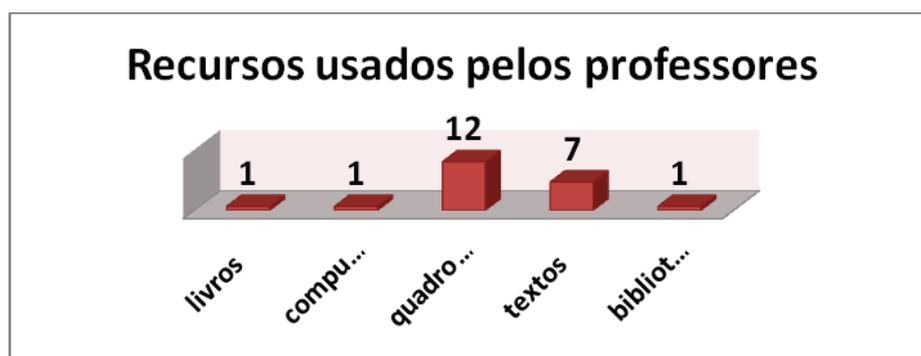


**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho – 2013

Sobre essa relação entre currículo real e currículo ideal para o ensino médio da EJA trataremos nas considerações finais. Mas podemos adiantar as reflexões de Lima Filho *apud* Machado (2008), sobre a expectativa de um currículo comprometido com a formação integral:

(...) No caso da educação de Jovens e Adultos, é imprescindível que a política pública tenha por objetivos a garantia da oferta qualificada e das condições de permanência, a construção de currículos plenos de significados e a formação de educadores comprometidos com a qualidade social, a democracia e a formação humana integral, livre e criadora. (LIMA FILHO *apud* MACHADO, 2008, p. 129)

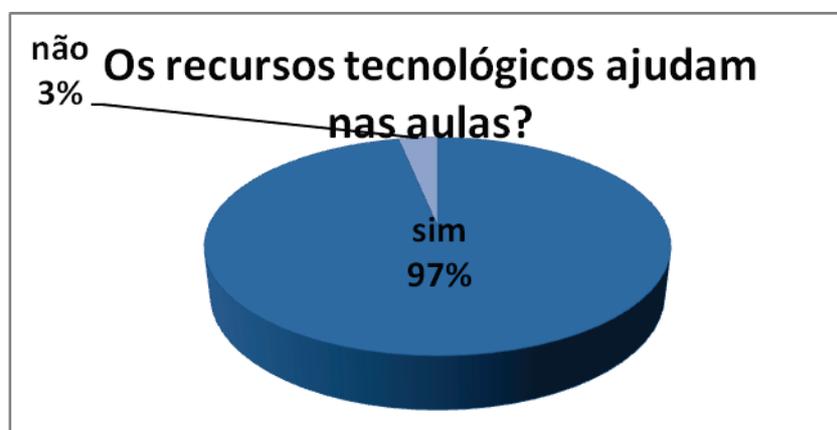
**Gráfico 10: Recursos Usados pelos Professores**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho - 2013.2

Fala-se muito sobre inovações tecnológicas, mas, ainda hoje, o grande recurso didático é o quadro branco. Os livros didáticos muitas vezes nem são distribuídos para os educandos de EJA, pois há dias matrículas por ano e não dá para todos os alunos. Além de não serem livros destinados a EJA.

**Gráfico 11: Avaliação da contribuição dos recursos tecnológicos para as aulas**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho - 2013

A tecnologia deve ser vista não só como ferramenta de trabalho, mas como parte do currículo integral do educando que vise associar as revoluções tecnológicas aos conhecimentos conceituais. Tal importância ganha destaque na citação a seguir.

Desse modo, a evidente utilização elitista e tecnocrática da informação e das novas tecnologias da informação e das novas tecnologias a ela relacionadas impõe o desafio de perceber as potencialidades contraditórias e libertadoras da revolução informacional, bem como as condições e as estratégias de luta pela democratização da informação no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, o que supõe também democratizar a política de comunicação, como a concessão de canais de rádio e de TV. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.70)

O acesso democrático de comunicação tecnológica para os educandos de EJA, mais especificamente das turmas entrevistadas, esbarrou na qualificação de políticas públicas quando não deram o direito de esses alunos receberem os *tablet's* destinados aos educandos de 1º ano do ensino médio.

**Gráfico 12: Sugestões para a melhoria da EJA**



**Fonte:** Turmas de 1º ano do segundo semestre EJA da Escola Enéas Carvalho - 2013.2

Infelizmente, uma das maiores reivindicações dos educandos é um dos maiores direitos que lhes assistem que é a presença do professor em sala de aula. Durante a realização das entrevistas, quando questionada, a diretora disse que não estava faltando nenhum professor no quadro de funcionários, o que nos leva a crê que o grande problema é a falta de compromisso dos colegas professores.

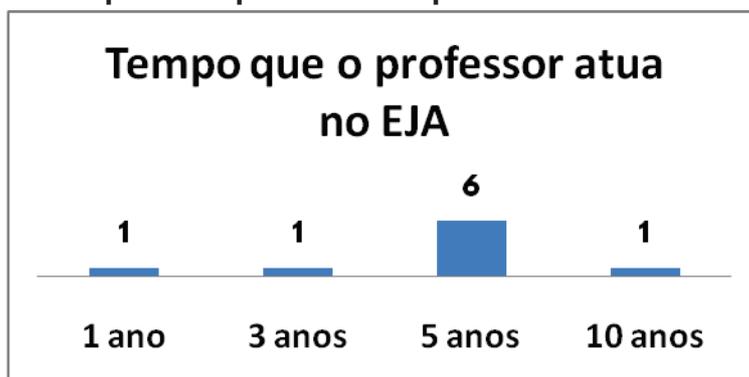
### 4.3 O professor e as práticas no Ensino Médio da EJA

Os professores são peças fundamentais para a formação de um currículo integral. Com a participação da escola como gestora de princípios norteadores para a construção de conceitos, agindo como pontes entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a realidade escolar.

Quanto aos professores da escola campo, a visão geral dos pesquisados não é muito otimista diante das condições de ensino da modalidade EJA. Não se opõem a existência da EJA, mas acreditam que da forma como está sendo orientada não cumprirá as expectativas de qualificação do educando através do ensino.

Vejamos algumas opiniões dos professores com relação ao ensino médio da EJA na Escola Estadual Enéas Carvalho, representadas nos gráficos a seguir:

**Gráfico 13: Tempo de experiência de professores em turmas de EJA**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

Na Escola Estadual Enéas Carvalho a EJA de ensino médio é uma conquista bem recente. Foi introduzida em 2005 com turmas que funcionavam nos três horários, sempre uma de cada série. Em seguida todas as turmas passaram para o horário noturno que passou a ter uma série de cada regular e o restante das salas passaram a ser da modalidade EJA.

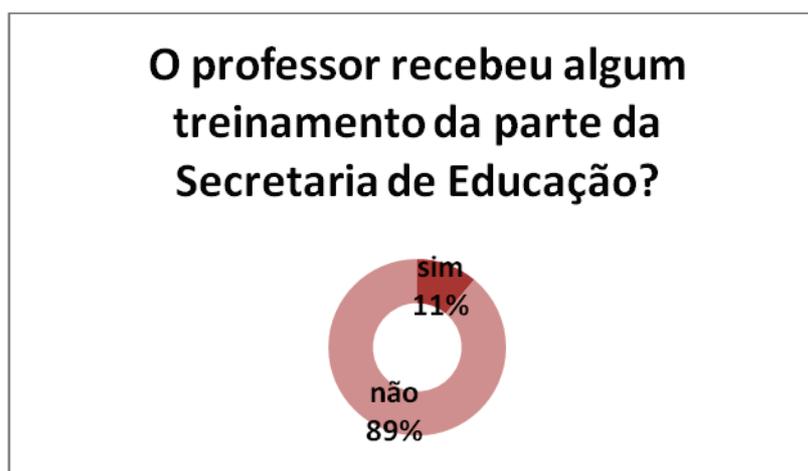
**Gráfico 14: Formação universitária do professor para atuar em turmas de EJA**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

A maioria dos professores não tiveram o suporte acadêmico para lecionar nas turmas de EJA. As licenciaturas não acompanharam a evolução da EJA no Brasil. As pessoas que concluíram as licenciaturas a mais de dez anos e não retornaram para fazer especializações que envolvam essa área não acompanhou os principais debates sobre a inclusão da EJA no ensino médio.

**Gráfico 15: Formação via Secretaria de Educação do Estado para educadores da EJA<sup>4</sup>**

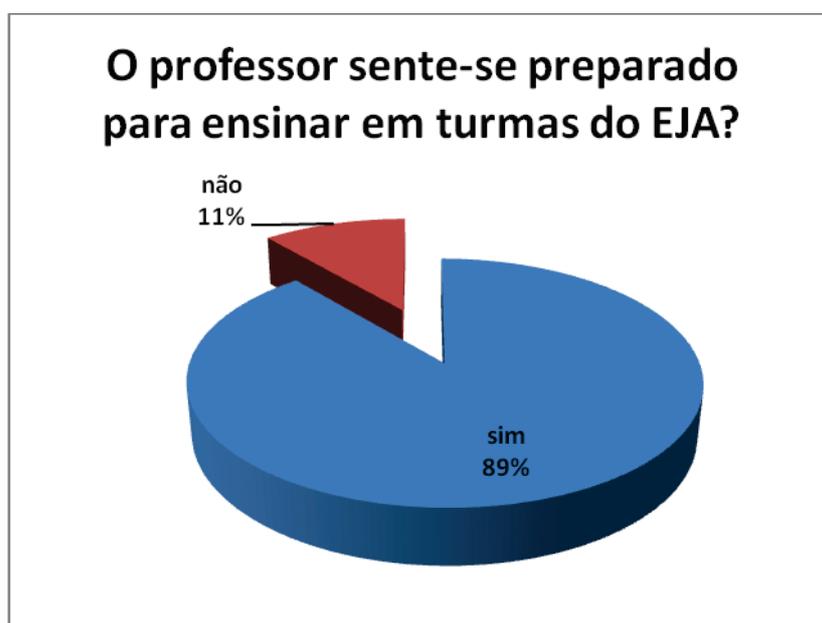


**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

<sup>4</sup> O entrevistado que afirmou ter participado, disse que foi muito boa a especialização e foi feita no ano de 2010.

A oferta de capacitação profissional para construir um currículo com autonomia é peça chave para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos em geral, mas na categoria EJA essa necessidade é ainda maior, pois conta com outros fatores que fazem com que a EJA se diferencie das demais, o tempo curto, a valorização dos conhecimentos prévios e o tema constante do trabalho.

**Gráfico 16: Quanto à preparação pessoal do professor**

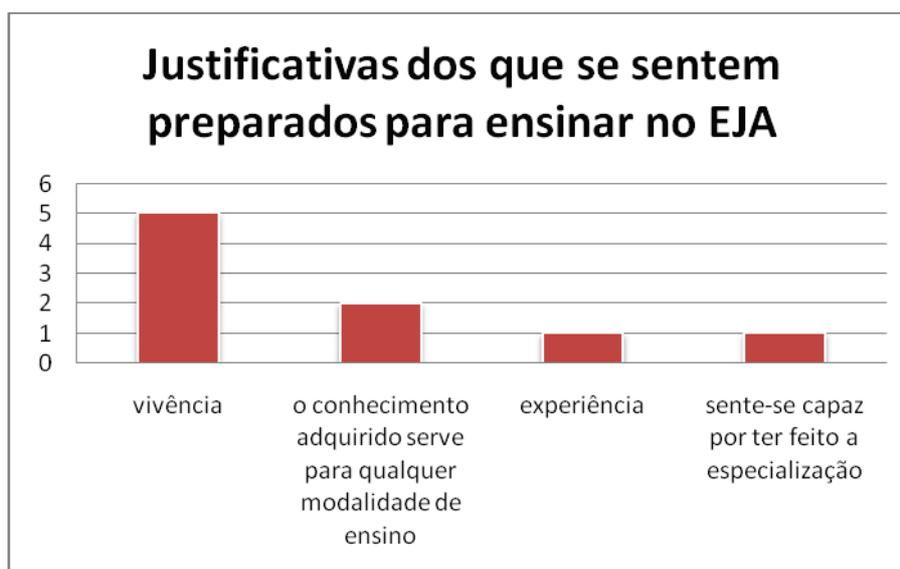


**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho – 2013

A maioria dos professores dos professores tem boa ceitação pelo públi da EJA, pois a maioria dos jovens, adultos e idosos estão retornando à escola com objetivos específicos o que torna a convivência mais agradável.

Ainda sobre o público da EJA, diferente das relações vivenciadas pelas escolas com adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos tem demandas específicas que os fazem retornar às escolas. Isso faz com que seja um público desejado pela docência, dada a sua “disciplina” na escola, embora não represente, por parte das escolas, uma intenção de uma prática diferenciada. (ZANETTI *apud* MACHADO, 2008, p. 79)

**Gráfico 17: Porque os professores se sentem preparados**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

Os professores da Escola Estaduas Enéas Carvalho, em sua maioria, tiveram que aprender a lidar com a modalidade EJA através da experiência. Não puderam contar com as capacitações e não participaram de discussões para fomentar uma educação de EJA diferenciada.

Processos formativos de educadores e educadoras de EJA passam, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão. São rituais perversos que tanto ccastigam os pobres, os trabalhadores, os negros e outros excluídos. Nesse contexto, eles devem ser considerados sujeitos de direitos, que possuem um referencial ético e político. (ZANETTI, *apud* MACHADO, 2008, p. 79)

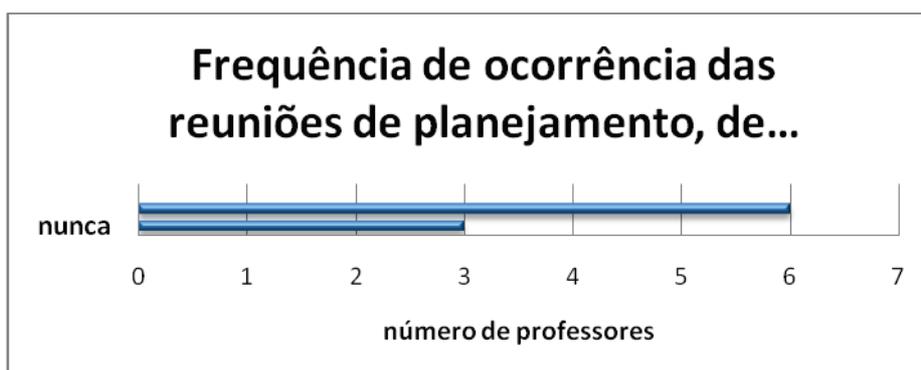
Esses valores, citados por Zanetti, fazem falta ao professor que não recebe orientação prévia para reger turmas de EJA. Ainda não se discute a evasão, a repetência e a organização de um currículo para essa modalidade nessa escola.

Quando perguntados se havia algum documento que fundava a EJA naquela escola, os professores foram tachativos em dizer que desconheciam qualquer orientação que regulamentasse a EJA de ensino médio naquela escola.

Outro agravante para a melhoria da qualidade do ensino da EJA é a falta de planejamentos e reuniões que deem uma unidade de ações entre os

professores para buscarem ações conjuntas que possibilitem aos educandos de EJA possam avançar não só na escolaridade, mas também no conhecimento.

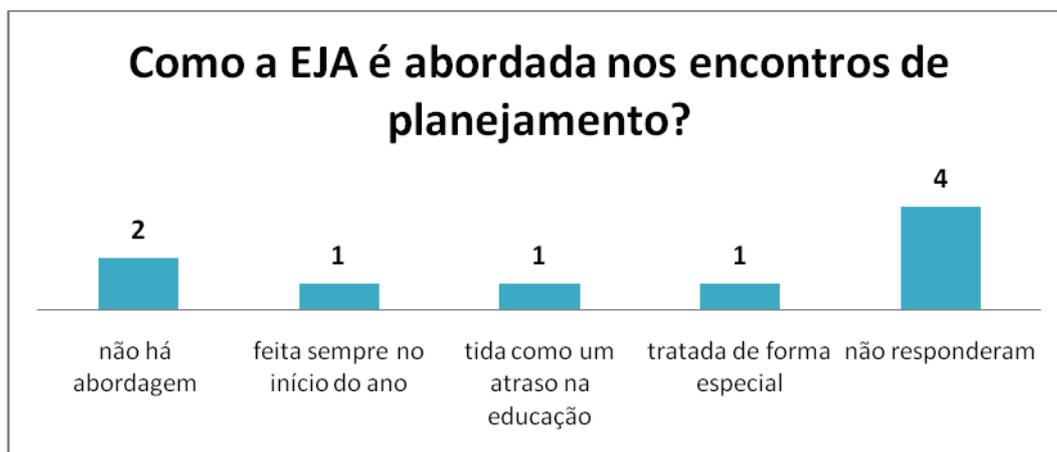
**Gráfico 18: Sobre os planejamentos didáticos**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

As generalizações são constantes para o ensino na rede pública, lidar com as especificidades é algo que requer tempo e dinheiro. Então fica mais fácil ignorar as ações para a EJA, pois para muitos isso soa como “igualdade” de direitos. Porém cabe ao sistema reconhecer as diferenças e tentar aplicar ações que contemplem os educandos da EJA.

**Gráfico 19: A EJA e o planejamento específico**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

Quando perguntamos aos alunos quais materiais eram mais utilizados pelos professores eles responderam que eram o lápis e o quadro. Agora perguntamos aos professores se os materiais estão adequados aos alunos, a maioria respondeu que sim. O que podemos observar é que há uma falta de criticidade por parte dos professores sobre a visão de que o aluno da EJA merece mais do que simplesmente “tirar do quadro”.

**Gráfico 20: Sobre a adequação dos materiais didáticos**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

Os professores agora respondem sobre como adequam o conteúdo a realidade dos educandos a estratégia mais comum foi o diálogo com educandos, porém o preparo de materiais impressos, aulas dinâmicas e outros meios mais eficazes não foram evidenciados.

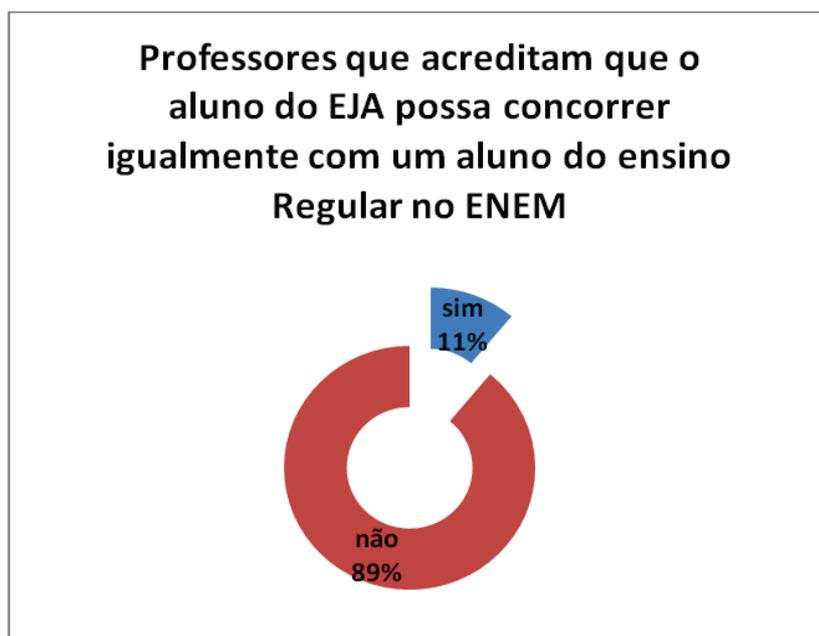
### Gráfico 21: Adequação dos conteúdos aos educandos de EJA

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ADEQUAR OS CONTEÚDOS À REALIDADE DO ALUNO DA EJA	Número de professores
Preparo diferenciado do ensino regular	1
Preparo de forma revisada e detalhada	1
Interação com o aluno de forma a adaptar o conteúdo a realidade	6
Aulas expositivas	1
Não responderam	1

**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

A maior provada desigualdade de educando de EJA para o Educando do ensino regular foi o fato de que, a maioria dos professores não acreditam na aprovação dos educandos de EJA pelo ENEM. Essa descrença esbarra na esperança que os educandos tem de prosseguir os estudos em outros níveis. Vamos sempre preparar os educandos de EJA para os cursos técnicos profissionalizantes.

### Gráfico 22: O professor acredita que o aluno de EJA compete em igualdade com o aluno do ensino regular para as vagas do ENEM



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho – 2013

As justificativas para o insucesso dos variaram entre o fator tempo curto e a falta de responsabilidade dos alunos, porém sabemos que o principal obstáculo é a falta de uma política pedagógica que garanta o acesso dos educandos de EJA ao ensino superior.

**Gráfico 23: Como justificar a incapacidade dos educandos de EJA para o ENEM**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho – 2013

A confirmação de que os recursos tecnológicos ainda são pouco utilizados nas turmas de EJA estão expostas pelos professores também. A tecnologia pode ser uma aliada para diminuir as diferenças entre a modalidade EJA e o ensino regular, pois o preparo de um material diferenciado e a utilização de tecnologias da informação pode tornar o curto espaço de tempo em um espaço otimizado.

**Gráfico 24: A tecnologia com recurso didático**



**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho – 2013

#### **Complemento das discussões do Gráfico 24**

##### **RECURSOS USADOS PELOS PROFESSORES**

- Data show
- Computador
- Jogos lúdicos

**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho – 2013

As sugestões dadas pelos professores demonstram uma consciência de que é preciso mudar e são mudanças acertivas, dentro de tudo o que nós vimos até agora. Há uma esperança de que juntos podemos melhorar essa situação, mas não adianta esperar apenas do governo empenho em implementar mudanças que favoreçam a EJA.

<b>SUGESTÕES DOS PROFESSORES PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO DA EJA</b>
<b>Qualificação</b>
<b>Comprometimento do governo</b>
<b>Materiais Didáticos</b>
<b>Planejamento periódico</b>
<b>Uniformidade</b>
<b>Adequação do conteúdo</b>
<b>Recursos metodológicos</b>
<b>Atendimento ao aluno fora da classe</b>
<b>Combate ao preconceito ao aluno da EJA</b>

**Fonte:** Professores do ensino médio EJA da Escola Estadual Enéas Carvalho - 2013

## **CONCLUSÃO:**

Após trilhar um breve percurso sobre as noções de EJA, Currículo e Ensino Médio no Brasil é possível perceber que as mudanças decorridas neste cenário não foram suficientes para efetivar as transformações necessárias para a construção de uma educação de qualidade social.

O Ensino Médio, após as modificações da LDB 9.394/96 separa o ensino profissional do ensino de cunho científico, fato que serve como base e, por vezes, reduz as condições para a ampliação do acesso ao Ensino Superior. Seguindo esse caminho poderemos, mais uma vez, dar margem para uma educação firmada no ensino propedêutico que surge já na década de 1930. A dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico-profissional está bem marcada tanto no ensino médio regular quanto no ensino médio EJA.

Apesar disto, embora pela legislação vigente no Brasil, tanto o Ensino Médio regular quanto o Ensino Médio da EJA tenham as mesmas possibilidades de acesso a concorrência das vagas nas universidades do país, os professores alegam que as possibilidades de um aluno que percorreu o caminho da EJA chegar ao Ensino Superior é desigual.

Todavia, sabemos que estes alunos fazem parte daqueles educandos que por muitos motivos já foram excluídos por longos anos da escola e voltam em busca de uma nova escolarização e buscam, com isso, melhorar as condições de trabalho ou mesmo ingressar no mercado.

Essa dualidade recente tem recebido pouca atenção do poder público, instância responsável por regulamentar e induzir a política pública da EJA de Ensino Médio no Brasil. As mudanças mais recentes relacionadas ao ensino médio no Brasil estão ligadas ao ensino regular como ações para melhorar o IDEB nacional. No entanto, as discussões em torno de um currículo integral para turmas de EJA de ensino médio, que pudesse melhorar as condições e a qualidade do ensino da EJA, ainda não chegaram às escolas.

Tudo isso, nos levou a comprovar, na prática, que a escola não foi preparada para receber o aluno do ensino médio da EJA e preencher todos os seus anseios. A partir da pesquisa feita na Escola Estadual Enéas Carvalho, em Santa Rita, analisamos os aspectos que marcam o trabalho do educador e

a formação do educando, observando que o “sonho” do educando em crescer juntamente com a escolaridade alcançada, esbarra na dura realidade de um professor que não foi capacitado para atuar nessa modalidade que está aprendendo com as experiências.

Reconhecemos que o sistema pouco contribui para orientar na construção de um currículo formulado em consonância com a realidade e as necessidades das turmas de EJA de Ensino Médio. A perpetuação de um programa que tem por base o ENEM, com um tempo reduzido, sem materiais didáticos adequados e sem o uso de dispositivos tecnológicos, não constrói a autonomia do educando nem fornece ferramentas para a formação do cidadão.

Mas, ainda é possível identificar que a perseverança e a esperança são as forças motrizes que movem que o educando de EJA em busca de transformar sua condição de vida.

Mediante isso, uma questão se recoloca: por onde deve começar essa mudança? A resposta a essa pergunta poderia ser pelo poder público, porém é histórico que no Brasil as principais mudanças não partiram de cima para baixo. A sociedade civil, luta até hoje pela alfabetização de adultos, agora é a hora de reivindicar a continuidade dos estudos e a qualificação dos ensinos fundamental e médio para jovens, adultos e idosos, sobretudo no que se refere ao controle social dos recursos devem ser mantidos pelos governos.

Assim, o papel do educador nesse processo é o de buscar instância de formação adequada para atuar nessa área, além de firmar debates sobre o currículo e suas finalidades para a educação de jovens e adultos. Não apenas ministrar o conteúdo anual para um formato semestral, porque assim sendo estaremos contribuindo para fomentar essa noção de dualidade dentro do sistema público.

Aos organizadores dos EREJA's e ENEJA's caberia ampliar o debate, considerando, sobretudo as o legado da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida, possibilitando ao aluno alfabetizado na EJA prosseguir em seus estudos, como direito de cidadania, pois agindo assim nos enfrentaremos os mecanismos que perpetuam as injustiças sociais.

Mediante esse compromisso, juntos, escola, professor e educandos poderemos buscar um currículo que seja capaz de atender aos anseios de uma

sociedade marcada por dualidades: ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres, escola pública e escola particular, ensino propedêutico e ensino técnico profissional e agora o educando regular e o educando de EJA. Nós deveríamos alimentar mais nenhuma dualidade, mesmo que isto ainda represente expressões de uma utopia.

## REFERÊNCIAS

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964- 1985)*. São Paulo: USP, 1991. (Tese de Doutorado em Educação, 2 vol.)

\_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. *Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação*. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos ( VI CONFINTEA)/ Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular- 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC,

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O Currículo da Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado, 2004. (Educação)

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. O profeta da esperança. Revista Dois Pontos: Belo Horizonte, jan/fev 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo, Editora Ática, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ / SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO / SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba/Paraná, 2006.

HADDAD, Sérgio. ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL: o estado da arte. Brasília, 1997. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. *Resolução CD/FNDE nº. 32, de 1º de Julho de 2011*. Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca de organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). *Educação de jovens e adultos: Currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola. 1987.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy D. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite, *Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para a reconfiguração do currículo e a formação de educadores*. In. MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de Jovens e Adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento Curricular no Brasil*. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC. RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 32, de 1º DE JULHO de 2011. ANEXO IV MANUAL OPERACIONAL DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

MEC. *Diretrizes Nacionais da EJA*. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.

MACHADO, Margarida Maria. *A Trajetória da EJA na Década de 90 – Políticas Públicas sendo substituídas por "Solidariedade"*. Brasília, 1994.

MOURA, Tânia M. de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Verônica Pessoa da. *Histórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do MOBRL Nacional ao MOBRL NA Paraíba*. João Pessoa: UFPB, 2002. Dissertação de Mestrado (Educação).

ZANNETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In. MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de Jovens e Adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas-SP: Autores associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

#### **DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:**

MEC. Passo a passo para os diretores. Disponível em: [www.simec.mec.gov.br](http://www.simec.mec.gov.br). Acesso em: 31.01.2014

Santa Rita – PB. Disponível em: [www.\(wikipedia.org/wiki/santa\\_rita\\_paraíba\)](http://www.(wikipedia.org/wiki/santa_rita_paraíba)). Acesso em: 20.02.2014

## APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre O CURRÍCULO E SUA ESPACIFICIDADES EM TURMAS DE EJA DE ENSINO MÉDIO e está sendo desenvolvida por Karina América de Almeida Jordão, aluna do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Pessoa da Silva.

Tem por objetivo geral analisar a contribuição do currículo para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos(as) das turmas de EJA de Ensino Médio numa perspectiva emancipatória. Para atingir o objetivo do estudo pretendo refletir sobre um currículo específico para a EJA; conhecer as concepções de currículo que norteiam a prática pedagógica dos educandos de EJA, que atuam nesta unidade de ensino; identificar os fundamentos teóricos-metodológicos que estão presentes na escola campo; identificar as representações sociais dos educandos da EJA de Ensino médio.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

Karina América de Almeida Jordão

Endereço: R. Elisa de Moraes – 79, Loteamento Nice, Santa Rita-PB

Telefone para contato: (83) 8897-5582

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA**



**Questionário ( Alunos do 1º ano do Ensino Médio – EJA - E. E. E. F.  
Enéas Carvalho – Santa Rita/PB)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

- 1- Você estudou nos anos anteriores no sistema EJA?  
 Sim  Não
- 2- Aponte o(s) motivo(s) que o levou a procurar o Ensino de EJA:  
 Por ser a curto prazo.  
 Para atingir e exigências de trabalho.  
 Para antecipar o diploma e fazer outros cursos.  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 3- Qual o seu nível de satisfação com Ensino Médio – EJA?  
 Péssimo  Ruim  Bom  Ótimo  Excelente
- 4- Você acredita que com o conteúdo visto na EJA dá suporte para o ENEM?  
 Sim  Não
- 5- Você tem interesse em continuar os estudos em Nível Superior?  
 Sim  Não

6- Quais dificuldades enquanto educando de EJA, você encontra para estudar?

---

---

---

---

7- Em sua opinião, a EJA serve para encaminhar o educando para o mercado de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, justifique sua resposta.

---

---

---

8- Que sugestões você daria para melhorar o ensino de EJA.

---

---

---

---

---

9- Os professores utilizam recursos tecnológicos nas aulas?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta foi sim, cite quais:

---

---

---



8- Se o Ensino Médio EJA fosse profissionalizante você acredita que a qualificação do aluno seria melhorada?

( ) Sim      ( ) Não

9- Em suas aulas são utilizados recursos tecnológicos?

( ) Sim                      ( ) Não

Quais?

---

---

---

As inovações tecnológicas, como os tablets, estão sendo bem aceitas pelos alunos?

( ) Sim                      ( ) Não

Por quê?

---

---

---