



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LEONE DENISE CAETANO FERREIRA

**AS PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ:
LIMITES E POTENCIALIDADES.**

**SUMÉ - PB
2018**

LEONE DENISE CAETANO FERREIRA

**AS PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ:
LIMITES E POTENCIALIDADES.**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo do
Centro de Desenvolvimento Sustentável
do Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Educação do Campo.**

Orientadora: Professora Ma. Denise Xavier Torres.

**SUMÉ - PB
2018**

F383p Ferreira, Leone Denise Caetano.

As propostas curriculares na Educação de Jovens e Adultos no Município de Sumé: limites e potencialidades. / Leone Denise Caetano Ferreira. - Sumé - PB: [s.n], 2014.

100 f.

Orientadora: Professora Ma. Denise Xavier Torres.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Currículo - EJA. 3. Criação de caprinos – Serra Branca - PB. I. Título.

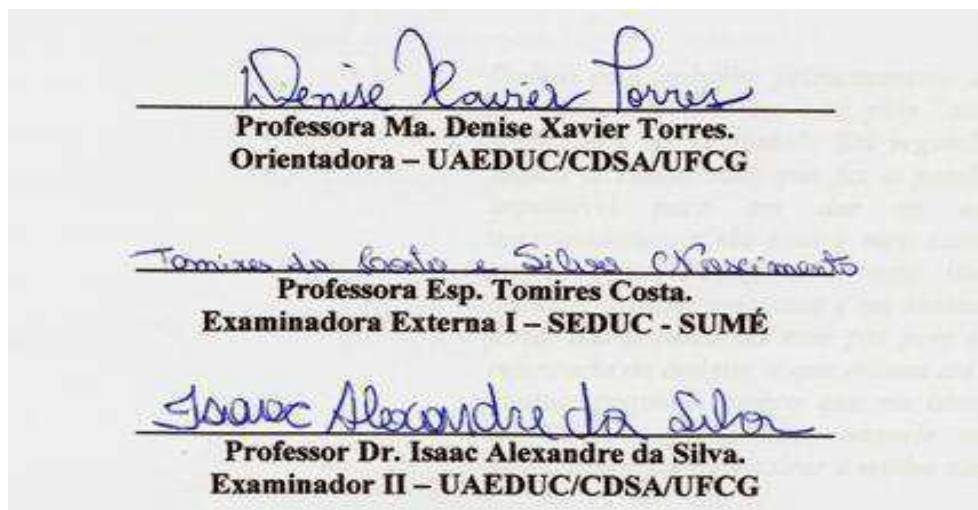
CDU: 633.35(043.3)

LEONE DENISE CAETANO FERREIRA

**AS PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ:
LIMITES E POTENCIALIDADES.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

BANCA EXAMINADORA:



Trabalho aprovado em: 08 de agosto de 2018.

SUMÉ - PB

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, ao meu senhor que vivo está, pois “até aqui o senhor tem me ajudado”. Em segundo lugar dedico a minha mãe que fez o possível e o impossível para me dar as melhores oportunidades, a ela pois é meu exemplo de mulher forte, inteligente e mais linda, me abraçou quando precisava e me ensinou a ser forte. Em seguida ao meu pai pois é minha referência de amigos, e que mimou até demais quando pequena lembro que me abraçava e me levantava bem alto, naquele momento sentia que nada podia tirar a minha alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus

“Pois até aqui o senhor tem me ajudado”, quando as minhas alternativas falharam o meu Deus não me deixou só, mesmo que não mereça tão grande amor. Percebo que em todo o meu percurso pessoal e profissional pude sentir sua presença e o seu grande amor, eu sei que no momento mais complicado da minha vida o senhor estava presente e não me deixou no “escuro”, a sua luz me salvou, e colocou pessoas especiais nesse caminho. Pelo trajeto já percorrido, e por tudo o que há de vir. Muito obrigada!

A minha família

A minha família sem dúvida é um presente de Deus, apesar de sempre dizer que é a família mais complicada que já conheci, tem uma base muito tradicional, porém sólida sempre que aparece alguma dificuldade nós reunimos e resolvemos, admito que seja a melhor família para discutir qualquer assunto. Por isso agradeço a todos os membros da minha família (avôs, tias, tios, primos). E especial aos: meus avôs que me ensinaram muito sobre humildade e amor; meus pais que tenho as melhores lembranças, que, aliás, sempre proporcionaram as melhores oportunidades, a eles porque todos os dias demonstram o quanto sou importante em suas vidas, sem dúvida os melhores pais que alguém poderia ter; e por fim, mas não menos importante aos meus irmãos, as melhores aventuras, as melhores diversões, as melhores discussões, nem por um momento consigo imaginar o que seria uma vida sem ter meus melhores confidentes, parceiros, e os meus melhores amigos. Agradeço a todos pela dedicação e amor

Aos amigos

Aos meus amigos, que em alguns momentos também foram meus mestres, sou eternamente grata a Deus por ter encontrado vocês amigos, e por ter dividido tantas coisas, com certeza esse percurso acadêmico não seria o mesmo sem vocês, por isso agradeço: Simone; Aparecida, Rafael, Aline, Manuel, Marília, Aparecido; e todos da turma 2013.1 do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial a minha amiga irmã Simone, pois em praticamente todos os momentos de trajeto felizes e tristes esteve presente, sem falar das

aventuras, que juntas compartilhamos. Além dos amigos universitários, apesar de não convivermos diretamente durante o percurso acadêmico (aos amigos da vida), também fizeram parte da minha vida nesses últimos 5 anos: Samara; Sabrina; Gabriel; Cida; Janailson; Islâne; Sofia; Renta; Fabiana; Tomires e os meus educandos no PIBID, e também a maravilhosa experiência na EJA, meus sinceros agradecimentos, por termos trocando tantas experiências.

Aos meus mestres que se tornaram amigos

Aos meus mestre e amigos, pois em vários momentos demonstraram que docência se faz com laços de amizades e respeito, e não com autoritarismos, por isso meus agradecimentos a todos os meus professores da UFCG/CDSA, e em especial: Fabiano; Faustino; Idelsuite (Idel); Marciano; Paulo Diniz; Conceição; Carol; Socorro; Irelâneo; Isaac e principalmente a Denise Xavier minha orientadora. Meus eternos agradecimentos.

*Quase uma dedicatória...
Para os que sonham,
Pois, sem esperança, a vida não existe...*

*Para os que olham o horizonte,
Pois, sem futuro, não há aprendizagem.*

*Para os que acreditam,
Pois, sem fé não há construção...*

*Para os que semeiam,
Pois, sem plantação, nada brota...*

*Para os que trabalham,
Pois só se descansa depois de criação...*

*Para os que lutam por uma escola-cidadã,
Pois, sem educação, fica distante o amanhã...*

*Para os despossuídos e plebeus
Pois, sem eles, como entender a riqueza de Deus?
(Moacir Alves de Carneiro)*

RESUMO

Tendo em vista que a educação escolarizada é um direito de todos os cidadãos, independente de classe social, gênero, religião entre outros, porém, sabemos que este processo de ensino não era tão igualitário para todos, houve um tempo em que o ensino era limitado a uma pequena minoria, mediante a esta situação surgiram várias lutas e resistência para termos as conquistas de hoje, entre elas as lutas das pessoas que não conseguiram frequentar o ensino regular na idade certa, então cria-se a modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino com características próprias, que tem como finalidade suprir uma deficiência social, e de fato executar o que está posto na legislação. Mediante este cenário, surge inquietações de pesquisar as propostas curriculares na educação de jovens e adultos no município de Sumé-PB, os seus limites e potencialidades, a fim de compreender as fragilidades e potencialidades dessas propostas curriculares, e também de como é tratada a contextualização a partir dos documentos que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e local. Para tanto, foi necessário mapear e caracterizar as propostas curriculares para essa modalidade de ensino; analisar e compreender como é tratada a contextualização a partir dos documentos que regulamentam este ensino; identificar pontos positivos e negativos, a serem ressaltados na redação dos documentos no que diz respeito à contextualização. Desta forma foi realizado uma Pesquisa Documental tendo como fonte nacional (PARECER CNE/CEB 11/2000, Resolução CNE/CEB nº1-2000, e a Resolução nº4), e local (Portaria Nº01/SEDUC, diretrizes para a EJA o ano de 2017 no município de Sumé) a abordagem adotada foi uma Pesquisa Qualitativa. Diante disso, verifica-se que a legislação nacional aponta várias possibilidades, uma delas é que reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que possui suas características próprias, que devem ser respeitadas suas particularidades, propiciando também discussões sobre a concepção de currículo, assim como de educação contextualizada, espaço curricular. Mas também existem algumas lacunas, a falta de uma definição sobre alguns aspectos: definição de currículo, educação contextualizada, sobre sua parte diversificada, entre outros elementos. Já a fonte local segue os parâmetros da legislação nacional e também aponta possibilidades semelhantes, dentre elas destacamos a concepção de educação, valorização do Ser Humano e suas experiências, oferecer assessoramento técnico e pedagógico, à implantação de cursos profissionalizantes para as turmas de Educação de Jovens e Adultos dentro do currículo escolar. Porém, também existem algumas lacunas, um dos destaques é que na resolução não evidencia as particularidades dos jovens e adultos, que frequentam o ensino no município, não há um indicativo por exemplo das experiências dos educandos que moram no campo, quais o assessoramento técnico e pedagógico e os cursos profissionalizante principalmente para esses educandos, o que impõe a constatação de que tanto a legislação nacional quanto a local tem possibilidades e fragilidades que precisam ser mais discutidas para que o currículo escolar, não seja visto de forma separada dos educandos, e assim eles venham a ter acesso de forma contextualizada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo para EJA. Educação contextualizada.

ABSTRACT

Given that schooling is a right of all citizens, regardless of social class, gender, ethnicity, religion, among others, we know that this process of teaching was not so egalitarian for all, there was a time when teaching was limited to a small minority, through this situation there arose several struggles and resistance to have the conquests of today, among them the struggles of people who could not attend regular education at the right age, then created the modality of Education for Young People and adults. It is a teaching modality with its own characteristics, whose purpose is to overcome a social deficiency, and in fact to execute what is put in the legislation. Through this scenario, there are concerns, among others the curiosity of researching the curricular proposals in the education of youths and adults in the city of Sumé-PB, their limits and potentialities, in order to understand the weaknesses and potentialities of these curricular proposals, as well as how the contextualization is treated from the documents that regulate the Education of Youths and Adults at national and local level. Therefore, it was necessary to map and characterize the curricular proposals for this modality of teaching; analyze and understand how contextualization is treated from the documents that regulate this teaching; identify positive and negative points, to be highlighted in the drafting of documents with regard to contextualization. In this way a Documentary Survey was carried out having as national source (OPENING CNE / CEB 11/2000, Resolution CNE / CEB nº1-2000, and Resolution nº4), and local (Portaria Nº01 / SEDUC, guidelines for the EJA the year 2017 in the municipality of Sumé) the approach adopted was a Qualitative Research. In view of this, it can be seen that the national legislation indicates several possibilities, one of which is that it recognizes Youth and Adult Education as a teaching modality that has its own characteristics, that its particularities must be respected, also providing discussions about the conception of curriculum, as well as contextualized education, curricular space. But there are also some gaps, the lack of a definition on some aspects: definition of curriculum, contextualized education, proponents, about its diversified part, among other elements. The local source follows the parameters of the national legislation and also points out similar possibilities, among which we highlight the conception of education, valorization of the Human Being and its experiences, offer technical and pedagogical advice, to the implantation of professional courses for the classes of Youth Education and adults within the school curriculum. However, there are also some gaps, one of the highlights is that in the resolution does not show the particularities of young people and adults, who attend the teaching in the municipality, there is an indicative example of the experiences of the students who live in the field, which technical advice and pedagogical and vocational courses mainly for these students, which imposes the observation that both national and local legislation has possibilities and fragilities that need to be more discussed so that the school curriculum is not seen separately from the students, and thus they will have access in a contextualized way.

Key words: Youth and Adult Education. Curriculum for EJA. Contextualized education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correntes do Pensamento Pedagógico – I Fase (Pedagogia Liberal)

Quadro 2 – Correntes do Pensamento Pedagógico (Pedagogia Progressista)

Quadro 3 – Perspectivas ou teorias curriculares (tradicional, crítica, pós-crítica)

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescente e Adulto

CNEA- Campanha Nacional e Erradicação do Analfabetismo

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

TIC- Tecnologia de Educação e Informação

SEA - Serviço de Educação de Adultos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EJA.....	15
3 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTAS: COMPREENDENDO A ORIGEM DAS DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO.....	29
3.1 Perspectivas ou teorias curriculares (tradicional, crítica, pós crítica).....	37
3.2 Currículo na Perspectiva Tradicional.....	38
3.3 Currículo na Perspectiva Crítica.....	39
3.4 Currículo na Perspectiva Pós-crítica.....	43
4 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: um começo de conversa.....	46
5 PERCURSO METODOLÓGICO: as direções da metodologia da pesquisa.....	50
5.1 Campo de Pesquisa.....	51
5.2 Sujeitos da Pesquisa.....	51
5.3 Fontes para Coleta de Dados.....	52
5.4 Procedimentos de Coletas e Produção dos Dados.....	52
5.5 Procedimento de Análise dos Dados.....	53
6 LIMITES E POTENCIALIDADES DOS DO CURRÍCULO PARA EJA: uma análise dos dados coletados.....	55
6.1 Descrição dos dados de fontes nacionais.....	55
6.2 Descrição dos dados de fontes locais.....	61
6.3 Análise e interpretação dos dados.....	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	85
ANEXO 1 – INSTRUÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO EM SUMÉ - PB	86

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é uma monografia realizada na Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) no Centro de Desenvolvimento do Semiárido (CDSA), intitulada “AS PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB: LIMITES E POTENCIALIDADES”. Neste sentido, este trabalho surge das várias inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Em princípio, existe uma relação pessoal com a educação de jovens e adultos, pois quando criança sempre acompanhava meu pai, apesar das poucas lembranças ficou marcado aquele momento, minha mãe também frequentou o ensino médio na educação de jovens e adultos, e a minha avó, que aliás, concluiu o ensino médio no ano 2016. Portanto, a relação com essa modalidade de ensino vai além do interesse puramente profissional, é em princípio uma admiração e respeito por essa modalidade de ensino, embora eu não tenha frequentado, sempre convivi através dos meus familiares e por este motivo essa pesquisa se torna tão especial.

Mas o ponto inicial para esse estudo foi através da minha formação acadêmica, principalmente na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, componente curricular discutido e vivenciado durante o 6º período no curso de Licenciatura em Educação do Campo, aonde percebi que esta modalidade de ensino surgiu para diminuir o analfabetismo no Brasil, deste modo, no primeiro momento ela se caracteriza como uma política compensatória, e desde então, ainda trava batalhas para ser reconhecida como ação afirmativa, e uma reparação de uma dívida social, econômica, política e cultural.

Diante disso, percebo a importância de discutir este assunto na minha formação profissional, por justamente ser uma educadora, que compreende a educação como uma das principais formas de emancipação do sujeito, propiciando uma formação crítica, e também por ser formada em uma licenciatura em Educação do Campo, que debate entre várias outras questões as representações de poder, e a diversidade (cultura, gênero, sexualidade) entre outros. É essencial se aprofundar sobre a oferta de educação escolar no Brasil para compreendermos o cenário atual, é imprescindível considerar sua historicidade para percebermos o real sentido de dialogarmos tanto sobre justiça social e econômica, pois as conquistas sobre o direito à educação prevista por leis são resultadas dos vários conflitos de interesses.

Assim sendo, discutir a Educação de Jovens e Adultos deve ir além de um cenário atual, exige uma retomada de como se deu o processo de oferta de educação escolarizada no Brasil, para que então possamos entender as lutas e resistências nesse processo de escolarização, não basta apenas reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino que possui características específicas, mas sim ressaltar que para termos as conquistas que hoje existem, houve muitos momentos de lutas e articulação em prol do acesso a escolarização institucional, e ainda é preciso reafirmar quantas vezes necessárias forem, que esses jovens e adultos merecem a oferta de um ensino que contemple suas necessidades e possibilite autonomia, criticidade e reflexividade acerca das mais diversas práticas sociais.

Desta forma, sabemos que a oferta de educação para os jovens e adultos é um direito garantido por lei previsto na legislação nacional. De acordo com a LDB Art. 4º “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Pois esta conquista é fruto de lutas, que por muito tempo esses jovens e adultos foram ignorados, por isso que ressaltamos a sua importância, porém ainda lutamos para que cada vez mais nossos jovens e adultos tenham oportunidades iguais aos demais educandos do dito ensino regular.

De fato, a Educação de Jovens e Adultos teve alguns avanços, mas também existe algumas lacunas, pois se observarmos os dados do Censo Escolar no ano de 2015 que demonstra 2.765.246 matriculados, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também pelo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as matrículas vem sofrendo uma queda. No ano de 2015, 3,4 milhões de adultos frequentavam a EJA, um quantitativo de 4,5% menor em relação ao ano 2014. Esse dado seria positivo se não fosse um quantitativo de 1,6 milhões de adolescente entre 15 a 17 anos fora da escola (IBGE, 2015).

Desde modo, podemos observar que houve uma queda significativa nas matrículas referentes a Educação de Jovens e Adultos, por outro lado há um grande número de adolescente fora da escola, e isto é preocupante, bem como já mencionado anteriormente. A educação é um direito de todos e dever do Estado. Este estado bem como a sociedade deve proporcionar a estes adolescentes uma educação escolarizada, e especialmente a esses jovens e adultos que não tiveram oportunidade na idade certa. Diante disso questionamos: Será que esses jovens e adultos que estão fora da escola, já foram em algum momento e não acharam interessante o ensino? Quais são as propostas curriculares para a educação de jovens e adultos? Como está sendo a realizada a contextualização nessas propostas curriculares?

Pensando nisso surgiu à inquietação de sabemos como estão organizadas as propostas curriculares, e como é tratada a contextualização do ensino na EJA, em âmbito nacional e especialmente local, abordando e analisando as diretrizes para a educação de jovens e adultos no município de Sumé, sendo este ponto nosso objetivo geral. Como objetivos específicos: a). Mapear e caracterizar as propostas curriculares para EJA; b). Analisar e compreender como é tratado a contextualização a partir dos documentos que regulamentam a EJA; c). Identificar as fragilidades e potencialidades dos documentos no que diz respeito à contextualização.

A título de organização o presente trabalho está disposto em capítulos, tendo inicialmente a introdução, em seguida três capítulos teóricos, o primeiro aborda um breve histórico da EJA, o segundo refere-se ao currículo e o terceiro a educação contextualizada. O quarto capítulo discorre sobre a metodologia que apresenta o passo a passo da pesquisa, e por fim o último capítulo é destinado às referências, bem como a análises de resultados, encerrando o percurso teórico/metodológico fazendo considerações finais acerca do trabalho.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EJA

O processo de educação escolarizada no Brasil começou no século XVI com a primeira experiência de alfabetização iniciada pelos jesuítas no período colonial, objetivando a catequização através das campanhas que ensinavam as línguas portuguesa e espanhola, incluindo a cultura europeia e a religião católica, tendo como público principal crianças indígenas, pois acreditava-se que por serem crianças, o desenvolvimento intelectual seria mais fácil de ser realizado ou despertado.

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas também adultos foram também submetidos à intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionaria de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé). (STRELHOW, 2010, p. 51)

Além das crianças era necessário ensinar os jovens e adultos, assim eles iam se tornar "civilizados", deixando de ser "selvagens". Para os europeus os nativos não tinham cultura, por isso era necessário salva-los, os ensinando a ser "gente" através da religião católica e da cultura europeia. Esse discurso na verdade era usado para cobrir o real interesse, a disputa de poder, ou seja a colonização, não só territorial como também de cultura, obrigados os nativos a perderem sua identidade. Nesse sentido percebemos que nossa primeira experiência de educação escolarizada começa de forma colonizadora, onde o ensino era obrigatório e repressivo, os conhecimentos dos nativos não eram considerados saberes.

Os povos nativos eram tratados como ignorantes e suas práticas culturais como “bruxaria”, eles tinham que aprender a nova língua e cultura, esquecendo-se das deles, desta forma, o ensino era traumatizante e doloroso, principalmente para os jovens e adultos que já tinham seu conhecimento de mundo formado, e de repente eram obrigados a desconstruir tudo o que eles conheciam, e construir outros conhecimentos totalmente reversos a sua realidade, muitas vezes passado de forma violenta pelos colonizadores.

Com o fracasso do sistema colonial e a chegada do Império, que por sua vez era voltado para a classe dominante, excluía mais ainda os indígenas, negros e as mulheres, em vez de garantir e valorizar a educação aos mesmos, restringia a educação para os filhos de colonizadores. Portanto se observarmos que o analfabetismo não é um fato natural, mas sim político, social e cultural, na medida em que o ensino era limitado apenas ao gênero masculino e de pele branca pertencente à elite, ou seja, politicamente, socialmente e

culturalmente os negros, indígenas pertencente a classe menos favorecidas e as mulheres não tinham direito a educação.

No caso das mulheres era mais complexa e desigual, mesmo que elas fossem de classe nobre e de pele branca não poderia estudar, pois a função das mulheres era ser dona de casa e cuidar dos filhos, elas jamais poderiam exercer outras funções na sociedade, o sistema político em vigor era patriarcal, e nesse não era interessante e nem conveniente que elas tivessem oportunidade de escolher o que elas quisessem. A mulher tinha que ser "bela, recatada e do lar", isso significava que ela tinha que estar sempre arrumada, mas não muito, sua conduta tinha que ser inquestionável, uma pessoa reservada e tímida jamais poderia desobedecer ao marido, seu papel unicamente era cuidar da casa, dos filhos, por esse motivo que elas não precisavam de estudo, sua obrigação era cuidar do lar.

Mais uma vez a educação tem um público e interesse específico voltado para a classe dominante. Apesar de ter havido uma tentativa de dar um olhar especial para a educação em 1824, sendo autorizado o primeiro Ato Constitucional do Império pelo Imperador D. Pedro I, garantido a todos os cidadãos a instrução primária, independente do gênero, classe social ou a cor da pele, porém esses discursos ficaram apenas no papel, pois não houveram mudanças, e o estado continuou excluindo quem não fazia parte da elite.

De acordo com Strelhow (2010, p. 51) "A partir do Ato Adicional de 1834 ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos". Em 1834 houve uma mudança, a instrução primária e secundária foi designada especialmente para os jovens e adultos, sendo responsáveis as províncias pelo ensino dos mesmos.

Como foi visto anteriormente, a educação sempre foi limitada para um grupo de pessoas pertencente à elite, excluindo principalmente os jovens e adultos que faz parte da classe menos favorecidas, que apesar de terem direito a instrução, esta negligenciada, realizada por quem quisesse ensinar, os "profissionais" escolhidos para lecionar não precisavam de uma formação específica apenas saber e ler e escrever pouco ou muito não importava, pois, o ato de ensinar para as pessoas analfabetas era visto como uma ação de caridade.

Strelhow (2010, p.51) diz que:

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva colabora com a ideia da Reforma Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em

1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança em considera-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade.

Os jovens e adultos começaram a ter direitos à educação, mas de fato ela não acontecia e quando sucedeu era desvalorizada. As pessoas analfabetas sofriam muitos preconceitos e críticas, eram consideradas como crianças que precisavam de outras pessoas para pensar, sendo incapazes de pensarem sozinhos. Esse tipo de discriminação foi ganhando cada vez mais força, passaram do Império para a República, provocando preconceito social/cultural e consequentemente danos psíquicos, como baixa estima nas pessoas analfabetas.

Sendo que os jovens e adultos eram vistos como culpados do analfabetismo, porém o que de fato acontecia é que eles eram impedidos de serem escolarizados, ou no mínimo alfabetizados. Eram vítima da corrupção, pois seus direitos eram negados, mesmo que promulgado no ato constitucional, não garantia que fosse posto em prática, ao contrário, os preconceitos começaram a se implícitos e explícitos por leis. Quando parecia que iria ter uma mudança social através da política, ocorriam mais retrocessos na educação para as classes menos favorecidas, quase que uma retornada ao período Colonial.

De 1889 a 1930 foi o período denominado República Velha ou a primeira República brasileira, este modelo de administração baseasse no federalismo, tendo como modelo os Estados Unidos. República de princípio significa "uma determinada coisa que é de todos", ou seja, todos têm direitos iguais. Porém, esse "público" é um tanto questionável, pois apesar de estar em uma "democracia", onde todos os cidadãos poderiam escolher seus representantes políticos através do voto, no entanto esse voto restringe a elite dominante.

Segundo Strelhow, (2010, p. 51)

Sob estas discussões a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se a uma República domina dá por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teria de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira. (STRELHOW, 2010, p. 51)

Aqueles que não sabiam ler nem escrever não poderiam votar, não tinham direito ao voto, em sùmula, essa democracia não era para todos, na verdade ela continuou privilegiando aqueles que estavam no poder. O Estado privilegia um determinado grupo, na medida em que exclui as pessoas, retirando o direito ao voto, por serem analfabetas, essas pessoas por sua vez acabaram sendo silenciadas perante a sociedade. Também podemos refletir o interesse político da elite, pois quanto menos votos da classe desfavorecida, menos influência política eles teriam, assim todos os recursos estariam dispostos à classe dominante.

Em meio a esse interesse político surgiram dois movimentos para solucionar o problema do analfabetismo, na Primeira República, o Entusiasmo Pedagógico e o Otimismo Pedagógico. O Entusiasmo teve por objetivo a quantidade de pessoas alfabetizada, não se importava com a formação crítica. Já o Otimismo Pedagógico levava em consideração a qualidade do ensino, mas não se importava com o sujeito.

De acordo Zapparoli (2005 p.7) conclui-se que:

Tanto o entusiasmo pela educação como o otimismo pedagógico são problemático. Não houve segmento que não considerasse a educação como uma forma de tirar o Brasil do atraso, do analfabetismo dos problemas que havia no Brasil da Primeira República.... Para a escola falta um bom método, um bom professor e, as ruas possibilitam mais calor político do que os pedagogos estão olhando. A educação se transforma em matéria de pedagogos.

Esses movimentos de alfabetização neste período tinham por objetivo a formação da conduta e do civilismo e não do ser como humano e consciente dos seus direitos, o ensino ainda continuava sendo passado de forma mecânica, na repetição. No decorrer do século XIX surge duas correntes de pensamento que segundo Libâneo (1990) se dividem em: Pedagogia liberal (Tradicional; Renovada; Progressivista; Renovada não-diretiva, Tecnicista); e a Pedagogia progressista (Libertadora, Libertária, Crítico-social dos conteúdos), cada uma tinha interesses bem definidos. Podemos observar suas características no quadro a baixo:

QUADRO 1 – CORRENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO – I FASE

PEDAGOGIA LIBERAL			
Correntes	Conteúdos de ensino	Papel da Escola	Pressupostos de aprendizagem
<i>Tradicional</i>	Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a realidades sociais.	A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade.	A pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço.
<i>Renovada Progressivista</i>	Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.	A finalidade da escolar é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida.	A motivação depende da força de estimulação dos problemas e das disposições internas e interesses do aluno
<i>Renovada não diretiva</i>	Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.	Acentua-se nesta tendência a o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com problemas psicológicos do que pedagógicos ou sociais.	A motivação resultar no desejo de adequação pessoal na busca da auto realização, é portanto um ato interno
<i>Tecnicista</i>	São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógicas e psicológicas por especialistas.	Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como uma modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.	As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladas.

FONTE: Libâneo (1990)

A Pedagogia Liberal segundo Libâneo (1990, p.21) " O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista". Embora essas correntes de pensamentos tenham característica específicas, são ligadas a um caráter individual, e ao mercado de trabalho e a conduta moral do indivíduo. O papel da escola nessa pedagogia era desenvolver as habilidades dos alunos de acordo com suas a petições, e ensina-nos os valores e regras da sociedade, porém não refletiam sobre as desigualdades de classe.

QUADRO 2 – CORRENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO – II FASE

PEDAGOGIA PROGRESSIVISTA			
Correntes	Conteúdos de ensino	Papel da Escola	Pressupostos de aprendizagem
<i>Libertadora</i>	Denominados "temas geradores" são extraído da Problemática da prática de vida dos educandos. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.	Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não formal". Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação-daí ser uma educação crítica.	A própria designação "educação problematizadora" como correlata de educação libertadora revela a força motivação da aprendizagem.
<i>Libertária</i>	As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São uns instrumentos a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo.	A pedagogia libertária espera que escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário.	A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de uma pessoa mais livre.
<i>Crítico Social dos Conteúdos</i>	A difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociável das realidades sociais	Por um esforço próprio, o aluno; se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, assim, podem ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe.	São os conteúdos culturais universais que constituíram em domínios conhecimentos relativos autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face as realidades sociais.

FONTE: Libâneo (1990)

Já a Pedagogia Progressista estimula uma independência dos educandos, tendo por objetivo formação de atitudes, procurando métodos que facilite a compreensão dos alunos, e uma maior conexão com o professor, além de ser oposto ao sistema capitalista. Libâneo (1990, p.32) diz que: "O termo "progressista", emprestado de Snyders é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação" Esta corrente sustenta a ideia de que a função da escola é incentivar a criticidade dos alunos e que eles reflitam sobre o meio social em que vivem.

No início do século XX, novamente houve uma preocupação de acabar com o analfabetismo, surgiu o que alguns autores vão chama de método Paulo Freire, que consistia em partir da realidade social dos alunos, contextualizando o lugar aonde eles vivem com os conhecimentos escolares. Juntamente com os movimentos sociais, foram criadas várias organizações, programas, institutos, movimentos, associações, leis e órgãos (nacionais e internacionais).

Diante disso em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino que previa o ensino supletivo; em 1947 a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA); a criação da Organização das Nações Unidas (ONU); e o Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Movimento de Educação de Base (MEB¹), para erradicar o problema do analfabetismo no Brasil, principalmente na zona rural pois, esses índices eram bem maiores que na zona urbana, ou seja, no meio rural ou nas cidades/campo a situação era bem mais complicada, praticamente não haviam investimentos por parte do governo, principalmente na área da educação, um fato lamentável que colaborou ainda mais para fortalecer o estigma e o preconceito com relação as pessoas que moravam no campo.

Começa-se a discutir o ensino de forma emancipadora e libertadora para os jovens e adultos, visando à realidade social dos mesmos, uma educação que valorize os seus conhecimentos e não os tratando como se fossem crianças, pela primeira vez a educação seria garantida por lei, a partir do Ato Adicional de 1834, e pelo Art. 129 da Constituição Federal de 1937, iria sair do papel, na verdade mais que isso, ela ia ser construída de forma contextualizada com a realidade do educando. Porque até então a lei garantia o direito a educação Primária e Secundária, mas não especificava os princípios do ensino. Por isso a importância destas discussões em torno dos jovens e adultos e a criação desses programas, institutos, associações, leis e órgãos citados anteriormente, que visam erradicar o analfabetismo, sendo a educação um processo de emancipação e de autonomia.

Sendo assim a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a ser pensada com eles e para eles, diferente do modelo anterior que era pensado de cima para baixo, busca-se atender a necessidades dos sujeitos que frequentam o ensino, valorizando e garantindo direitos, bem como levar em conta os seus conhecimentos prévios, ensinando a partir do que eles

¹ Criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original. Para maiores informações disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>.

conhecem, sem esquecer-se do que está em volta, fazendo uma conexão entre os conhecimentos, enfim parecia que a partir desse momento a educação, principalmente a EJA pela primeira vez iria ser pensada privilegiando os que sempre foram deixados de lado, sendo tratada como prioridade. Este modelo de ensino leva em conta a formação da pessoa como sujeito ativo, portanto capaz de transformar o meio social em que vive, ou seja, de construir novos conhecimentos e desconstruir, se necessário.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 30) afirma que:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo está dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja lhe faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos, é libertação dos homens e não das "coisas". Por isso, não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, mas também não é libertação de uns feitas por outros.

Entendendo que a ação libertadora é um processo de humanização do sujeito, já que ela proporciona que o mesmo construa seus próprios caminhos, tornando-se emancipados, e o mais importante, consciente das suas ações. Neste sentido, pensar em uma educação para EJA é necessário levar em consideração o ensino como uma forma de libertação do sujeito, pois sabemos que historicamente o público da EJA é inferiorizado pela sociedade, que tinha e ainda tem a concepção que os mesmos não são capazes de ter uma consciência crítica, portanto tornam-se totalmente dependentes de outras pessoas para guiá-los, e fácil de ser manipulados, por isso a necessidade de que o ensino na EJA tenha além de outras característica a o viés emancipador e libertador do sujeito.

Com o golpe militar de 1964, houve um grande retrocesso, alguns dos programas que visavam à transformação social foram extintos, inclusive a Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA); a Campanha Nacional e Erradicação do Analfabetismo (CNEA); e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), é substituído pelo Movimento Brasileiro de Analfabetismo (MOBRAL), tendo por pilar uma concepção de *educação bancária* (Freire, 1987), apenas ler e escrever como uma forma de controlar as pessoas.

Muitas pessoas ligadas aos movimentos sociais foram exiladas ou assassinadas, e a educação mais uma vez deixa de ser um direito. A nova prioridade passou a ser o mercado de trabalho e o controle da conduta dos sujeitos. Contrapondo-se ao modelo anterior que tinha por base uma educação como forma de libertação. Para essa concepção de educação, o ensino

era baseado no modelo tradicional e tecnicista, tendo por finalidade formar conduta do civismo, e um comportamento homogêneo dos indivíduos.

Como consequência do golpe militar houve uma regressão as poucas conquistas que tinham sido alcançadas, pois os interesses do governo militar eram outros, como por exemplo, o desenvolvimento do país através da indústria, tendo sempre como lema "ordem e progresso". Nessa época, o ensino tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades técnicas para que os sujeitos da classe menos favorecida, ao saírem da escola comecem a trabalhar nas indústrias, nesse caso, o processo de escolarização jamais poderia ser pensado como emancipador.

Entretanto com o fim da ditadura militar e civil, inicia-se a Nova República (de 1985 até os dias atuais), tendo por objetivos na primeira instância as eleições, a redemocratização, e uma nova Constituição Federal que contemplates as necessidades de todos os cidadãos. A Constituição Federal (1988), é fruto de muitas lutas sociais e de negociações, através dessas reivindicações foram estabelecidos vários artigos citados a seguir.

Nesse sentido, o artigo 205 da Constituição de 1988 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)
Grifo nosso

Desta forma, a educação como um direito de todos e dever do Estado, com objetivo de desenvolver habilidades intelectuais e psicossocial dos indivíduos que compõe a sociedade para que sejam qualificados no exercício da cidadania e capacitados para o mercado de trabalho. Diante disso, percebemos que a lei em questão da ênfase ao exercício da cidadania e ao mercado de trabalho, porém não garantir que esta mesma qualidade de ensino refere-se a consciência crítica dos sujeitos.

Nessa sequência, os artigos 206 e 207 da mesma Constituição estabelece que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Brasil, 1988) Grifo nosso

Neste sentido, a educação está mais uma vez garantida por lei, diferente das outras constituições e outros dispositivos legais, está mais específica, organizado o sistema de ensino, conforme podemos observar em seus Artigos 206 e 207 da Constituição de 1998 dando indicativos de como deverá se organizar o ensino.

Devido ao índice de analfabetismo na EJA, foi constitucionalizada em 1988 para erradicar o analfabetismo, essa modalidade de ensino, possuidora de características próprias, os sujeitos que não acessaram o ensino na idade certa, por diversos motivos. Diante disso entrou em vigor uma nova Lei nº. 9394/96 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para sanar o analfabetismo, mediante a Constituição que garantia por lei, mas de fato não resolveu esse problema, por isso foi implantado a LDB que tem por objetivo assegurar o direito a educação de qualidade, direcionando de forma mais contundente quais os conteúdos devem contemplar para se considerado escolarizado.

Por isso é importante ressaltar a LDB no Art. 4, inciso I, VII, VIII:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino IV. Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando; VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escolar; VIII. Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX. Padrão mínimos de qualidade de ensino. Definidos como a

variedade e quantidade mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996).
Grifo nosso

A partir de 1996 a LDB elabora os princípios e fins da educação, organizando todos os níveis e modalidades de ensino, no que se refere ao direito e do dever de educar, podemos observar no artigo 4º na alínea I e VIII que há um certo investimento no ensino fundamental diferentemente do ensino médio, em relação aos jovens e adultos, já o VII garante o ensino regular de forma que se adapte as necessidades e disponibilidades, para que eles possam ter acesso e permanecer na escola.

Porém, percebemos que esse acesso e permanência é bastante questionável, pois o Estado não oferece um incentivo contínuo para os alunos, sendo que ao passarem no ensino fundamental já estariam alfabetizados e assim podem ter um subemprego, evidentemente há uma preocupação maior com o ensino fundamental, do que com o ensino médio.

Ainda sobre a LDB, especificamente sobre EJA:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no fundamental e médio na idade própria. § 1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996). Grifo nosso

O Art.37 da LDB deixa claro que a EJA é um direito do aluno, e o sistema de ensino deve assegurar e estimular o acesso e a permanência dos mesmos, para aqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade certa, seja no fundamental ou médio, sendo que o ensino deve considerar válidas as características dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, e seus respectivos interesses, além de direcionar para a educação profissional.

Ainda nessa perspectiva a LDB em seu artigo 38 diz que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos

e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996). Grifo nosso

Já o artigo 38 da LDB, deixa claro que os conteúdos aplicados na EJA não podem ser de nenhum modo inferior aos do ensino regular, apesar deles terem sua especificação, pois, seu público tem características diferentes do ensino regular, esse motivo não deve interferir na qualidade de ensino, assim o ensino deve contemplar a Base Nacional Comum Curricular, também as experiências dos educandos, pois é justamente essa diversidade de conhecimento que caracteriza a EJA como uma modalidade de ensino especial.

Apesar da Constituição Federal de 1998 e a LDB garantir o acesso ao ensino para todos por leis. "A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões)". Embora no decorrer dos anos essa taxa vem diminuindo, ainda assim é considerável o número de analfabetos. Por isso, umas das questões importante a se pensar é que tipo de ensino está sendo aplicado na EJA? E qual é o papel que EJA exerce na sociedade?

Segundo Filho (2000, p.118), a educação de adultos apresenta-se, assim, a um primeiro exame, em sua *função supletiva*, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou a incapacidade da organização escolar. Ao longo da história a educação para jovens e adultos vem sendo passada de forma resumida e a interesse da classe dominante.

Nesse sentido, não é por acaso que no período do golpe militar a EJA apresenta mais uma função, a *função profissionalizante*, por causa do forte processo de industrialização no país. De acordo com Lourenço Filho (2000, p. 117):

A Educação de Jovens e Adultos desempenha as seguintes funções: a) Supletiva, visando suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou a incapacidade da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) profissional, para reajustar o homem às novas condições de trabalho; c) cívica e social, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adultos, para lhe facilitar a adaptação ao novo país, e também no migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresenta-se em grupo quase "marginais" desconhecedores de direitos e deveres cívicos; d) de difusão cultural, pois as exigências de popular reclamam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de educação "extraescolar".

Ao longo dessa trajetória a Educação de Jovens e Adultos vem suprindo a necessidade apenas de ler e escrever, apenas ser alfabetizado não é suficiente se os sujeitos não têm

consciência dos seus direitos e não tiverem oportunidade de ter um bom emprego, embora ela venha desempenhando as funções supletiva, profissional, cívica, social e de difusão cultural. A EJA ainda continua limitada ao mecanismo e o mercado de trabalho, que não incentiva autonomia e a emancipação dos mesmos. Os sujeitos que compõem a EJA continuam sendo os mesmos rostos, ou seja, a classe menos favorecida, que se encontra em condição de vulnerabilidade.

A educação não é tão igualitária como pretende a Constituição Federal de 1988, pois historicamente ela continuou privilegiando por muito tempo grupos elitizados. De acordo com Arroyo (2007, p.6) "Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez mais a juventude, os jovens e adultos estão mais demarcados, segregados e estigmatizados". O fato é que não aconteceu o que se esperava, que eles fossem se integrando nas esferas sociais, cultural e política, por isso que falamos em uma justiça social para esses jovens e adultos, deste modo, o ensino é uma forma de libertação e oportunidade, que por muitos anos foram ignorados.

Desta forma, para que os sujeitos da EJA se integrem na sociedade nas esferas política, cultural, social ou até mesmo no mercado de trabalho exercendo um cargo de nível superior, é necessário que o ensino seja de fato de qualidade, e o principal, de forma contextualizada com a realidade dos educandos, não estamos falando em imitar o ensino regular, pois essa modalidade de ensino tem características específicas, desde o público pretendido a ser atendido, até mesmo as propostas curriculares a serem desenvolvidas no ensino regular, consequentemente lutamos e priorizamos que sejam oferecidas as mesmas oportunidades que o ensino regular, sendo ele público ou particular, disponibilizando uma flexibilidade para atender as necessidades dos educandos da EJA.

Desta forma, se observarmos a trajetória histórica da educação, podemos perceber o ensino a partir de diferentes contextos, políticos, sociais, econômico, e entendemos melhor a situação atual da educação, principalmente na EJA. No período Colonial o ensino era passado de forma obrigatório e violento, com a finalidade de privilegiar a elite, excluir e controlar as classes menos favorecidos.

A partir do Império a República Velha houve uma tentativa de consolidar leis que de fato colocassem em prática a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, porém as leis pareciam inertes, permanecendo apenas no papel. Já no final da República Velha começa-se a discutir sobre o analfabetismo e alguns programas com o objetivo de solucionar essa lacuna do processo de escolarização, porém a ditadura militar e civil foi um retrocesso lamentável principalmente na educação. Já a Nova República talvez se caracterize por uma retomada as reflexões antes da ditadura, e lutas por direitos que sempre foram negados as

classes menos favorecidas, tendo por instrumento dessa transformação a educação. Contudo fica evidente que no decorrer desses períodos a educação para jovens e adultos sempre foi negada, colocada em segundo plano, marginalizada e deturpada quanto a sua finalidade.

3 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTAS: COMPREENDENDO A ORIGEM DAS DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

Para entendemos melhor o currículo escolar precisamos primeiramente saber sua origem e conceitos. O termo currículo vem do latim *curriculum*, etimologicamente significa “O ato de correr, percurso”. Ou seja, a trajetória desse percurso. O currículo sobre um olhar técnico, de uma empresa, por exemplo, seria um resumo da vida do indivíduo, onde vai ser consideradas informações importantes como: suas experiências profissionais e seu caráter, ou características pessoais, exemplo nome, idade, sexo, entre outros, dependendo do interesse da empresa em questão.

Já na educação, esse termo foi utilizado pela primeira vez no século XVI pela universidade de Leiden, a autora Schmidt no seu artigo sobre o “currículo: uma abordagem conceitual e histórica”, faz uma análise histórico sob a origem e o conceito de currículo escolar:

Possivelmente terá sido empregado já em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, Holanda (fundada, aliás, na segunda metade do século XVI, com claros propósitos de formar predicadores protestantes). Mas segundo o Oxford English Adicionar, o primeiro registro dele se constata é de um atestado de graduação de outorgada, em 1623, ao mestre da universidade Glasgow, Escócia, (reorganizada na mesma época com um idêntico proposito. (SCHMIDT APUD SAVIANE, 2003, p. 3).

A parti do século XVI começa-se a falar sobre currículo escolar, e com o passar dos anos surgem várias concepções de currículo, “os sentidos mais usuais da palavra currículo se referem a planos e programa, a objetivo educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem”. (SCHMIDT, 2003, p.3)

De acordo Malta (2013, p. 340):

De acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas.

Essa visão sobre currículo limitava-se a uma guia que contém método, a preocupação está no resultado adquirido com máximo de eficiência, não que isso necessariamente seja ruim, porém, essa concepção é questionada mais adiante pela sua metodologia e a concepção

de ensino. Por mais questionada que seja, ainda predomina até os dias atuais, porém a partir do século XIX, começasse a questionar essa visão chamada teoria tradicional.

Ainda sobre o conceito de currículo, Schmidt (2003, p.3) diz que:

Ao analisar as definições da literatura corrente pode-se classificá-las e entendê-las, seguindo o modelo de Pedra (1992, p.3). São vistas desta forma: a) ora resultados esperados. Ex: “currículo é uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”; b) ora como conjuntos de experiências sobre comando da escola- Ex: “currículo são todas as experiências que os estudantes desenvolvimentos sob a tutela da escola”; c) ora como princípios essenciais de uma proposta educativas- Ex: “o currículo é um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática” (SCHMIDT APUD PEDRA, 2003, p.3)

No entanto em 1902 o autor chamado John Dewey faz uma crítica aos modelos de currículo nas escolas existentes na época. Buscando o sentido mais amplo do currículo. Em 1918, o primeiro livro sobre currículo publicado nos Estados Unidos, produzido pelo Franklin John Bobbitt, intitulado “The Curriculum”, defende o currículo puramente como um conjunto de técnica que visa desenvolver as habilidades, lembrando que ele estava no período de industrialização que visava o tecnicismo.

Começa a surgir desde então correntes de pensamento opostas, que anos depois serão chamadas de Teoria Tradicional, Teoria Crítica, e Teoria Pós- Crítica, no próximo tópico discutiremos essas perspectivas de currículo, é importante observar que a partir desse momento iniciasse debates ligados a questões sobre classes sociais, bem como cultura, gênero, etnia entre outros.

Atualmente existem inúmeras definições e tipos de currículo no âmbito educacional, os formais e informais, não que eles sejam distantes um dos outros, no entanto cada um tem suas características. O currículo formal (escrito) são os guias estabelecidos pelos sistemas de ensino através das: Lei de Diretrizes e Bases; as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Já os currículos informais (vivido ou real, e o oculto) não têm caráter formalista e, portanto, não são prescritos e acontecem de forma espontânea.

Segundo Libâneo (2004, p. 34), “o currículo Real é aquele planejado pela rotina do professor, cuja a essência está na contextualização dos conteúdos”. Esse tipo de currículo na primeira instância não foi prescrito, a partir da rotina do professor acaba sendo inserido no seu plano de aula. O currículo oculto também não está presente no guia curricular e nem aparece

no planejamento dos professores, ou seja, são as manifestações de socialização, organização e ensino/aprendizagem implícitos que ocorre no cotidiano escolar, porém são ignoradas.

No entanto, o currículo escrito não pode ser separado do real e nem tão pouco o currículo oculto ignorado, ao contrário deve haver diálogo entre essas dimensões para que cada vez mais se completem. É preciso quebrar essa barreira entre eles para que o/os currículo contemple a realidade do educando. Por mais que nos propusemos a analisar o currículo escrito, é essencial refletir a importância dos outros tipos de currículos, tendo em vista que eles estão presentes no cotidiano escolar, entretanto ressaltamos que nosso foco é a análise do currículo escrito.

Afinal de contas o que viria a ser um currículo formal ou escrito? O currículo formal nada mais é do que um documento previamente escrito, aonde contem conteúdos programados para todo nível de ensino, estes documentos são elaborados e organizados pelo sistema de ensino conforme foi citado anteriormente, isso quer dizer que alguns conteúdos são obrigatórios em todas as escolas públicas e privada a nível nacional.

Na pesquisa feita por Macedo (2013, p. 718) sobre o “currículo e o conhecimento: entre educação ensino”, observamos as seguintes mudanças:

Em meados de 2010 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, em substituição às diretrizes anteriores por etapa e modalidade da educação básica. O parecer n. 7/2010 do CNE, publicado no Diário Oficial da União, em 9/7/2010, justifica a necessidade de tais diretrizes em razão da avaliação de que os documentos anteriores estariam defasados e inadequados em relação à atual configuração do ensino fundamental de nove anos e à perspectiva de obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade. Apesar de citar explicitamente a autonomia dos sistemas de ensino, o parecer destaca que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cabe à União estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Macedo, 2010, p. 1).

Em julho de 2014, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) tendo por objetivo traçar metas e estratégia que melhore o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, em especial na erradicação do analfabetismo em dez anos.

De acordo com o PNE:

Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o

papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014, P.8).

Neste sentido, podemos perceber que alguns conteúdos são selecionados pelas secretarias de educação de cada município, e também pela equipe pedagógica de cada instituição, porém é visível a interferência da união e estado na construção do currículo, um lado positivo desta lei estabelecida pelo PNE, é de trazer uma certa igualdade de conhecimento, porém esses conteúdos podem ter uma certa intencionalidade política que favorece a quem está no poder e excluir que não faz parte dele. Evidentemente o currículo é um lugar de disputa, conflitos e poder, assim como visto no capítulo anterior, historicamente esse lugar restringe a um grupo específico, aqueles que dentem o poder, deixando de fora classe desfavorecida principalmente as mulheres, negros e os povos nativos.

Por isso que nos propomos a pensar, será que o currículo para EJA continua sendo tratado de forma superficial comparado ao ensino dito regular? Se ao mesmo tempo o ensino regular tem tido certo investimento principalmente na área tecnológica, (com ênfase nos centros urbanos porque na zona rural sabemos que a situação não igual), será que esta modalidade de ensino tem tido o mesmo investimento comparado ao ensino regular?

Na EJA existem poucas discussões que envolva uma “reforma” curricular, e quando existem não é divulgada, ou melhor, não é acessível para a toda a população, é nítida a diferença entre esses dois tipos de ensino, quando trata-se do ensino regular, as discussões ganham repercussão através de propaganda a nível nacional, diferente da modalidade da EJA, que não tem a mesma exposição ou divulgação.

Atualmente há uma propaganda a nível nacional para discutir e propor uma ampla reforma no ensino médio, que vai mexer nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação no Ensino Médio, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, trazemos essa informação não para questionar sua validade, mas sim, para refletir o porquê de não existirem discussões a esse nível para a Educação dos Jovens e Adultos?

Ainda continuamos a refletir sobre o currículo de uma forma geral, principalmente qual o tipo de perspectiva vem sendo pensada o currículo para a EJA. É de suma importância refletimos acerca desse assunto para que os nossos educandos façam parte da sociedade de

forma ativa e que tenham o seu espaço, e que a partir de então possam atuar em vários cargos de igual modo que os demais estudantes que não fazem parte dessa modalidade de ensino.

De acordo Oliveira (2000 p.231)

Podemos dizer que, historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações.

Desta forma, percebemos que este tipo de olhar tradicional não permite que seja incorporado outros tipos de conhecimentos que não estejam no plano estabelecido, nesse caso o importante para essa escola é seguir à risca o currículo previamente escrito, tendo como resultado a pressão psicológica que os educadores sofrem para dar conta de todo o sumário já bem definido, deixado de levar em consideração o que está em volta, os conteúdos reais que acontecem no cotidiano escolar e que fazem muito mais sentido para os educandos.

Embora esse tipo de visão tradicional seja questionado, ainda está presente em algumas instituições de ensino. As novas propostas, na verdade não tão novas assim, são aproximação entre o currículo estabelecido com o currículo que é produzindo diariamente pela escola, esse currículo produzido no cotidiano escolar não é estável. É preciso um diálogo entre esses currículos para que a escola contemple a realidade social desses alunos.

Sabe-se que discutir o currículo na EJA não é uma tarefa fácil, pois há muito mais instabilidade no cotidiano da vida dos educandos, e na própria escola, do que no ensino regular, porém se olhamos para a concepção de currículo apenas como um guia formalista ou um aparato jurídico, que deve seguir-se à risca, nos distanciamos da transmissão/construção de conhecimento que acontece sem estarem previstos principalmente na EJA.

Oliveira afirma que (2000 p.232):

Esse tipo de prática faz parte do que se reconhece como mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Entretanto, apesar desse aparato jurídico, no cotidiano escolar uma série de atividades e experiências não previstas ou sugeridas pelos guias curriculares são desenvolvidas por professores e alunos, o que permite afirmar que, na realidade das salas de aula, as propostas e normas curriculares oficiais são saudáveis e inevitavelmente contaminadas pelos professores e alunos que as vivenciam cotidianamente.

É preciso pensar um currículo para EJA além de um guia formalista de conhecimento, que são produzidos apenas por especialista da área, pois no cotidiano escolar o educando não é apenas um receptor de conhecimento, na verdade ele também traz seus conhecimentos, e assim produz currículo justamente com os professores, este currículo pode até não ser oficial, mas está presente na sala de aula, mesmo que seja ignorado pela instituição de ensino.

É claro que deve ser definido quais os conteúdos e habilidades são realmente importantes para que os educandos possam ser considerados não apenas alfabetizados, mas principalmente sujeitos críticos capazes de modificar o meio social em que vivem. Enquanto esse currículo estiver voltado apenas para alfabetização mecânica, não haverá condições de formar educandos com consciência crítica.

É necessário levar em consideração o currículo produzido *no* cotidiano escolar como uma forma de conhecimento validas, pois esse currículo sai *do* cotidiano escolar a partir das necessidades reais dos educandos, diferentemente do currículo prescrito que vem de fora para dentro da escola, este é produzido *com* o sujeito que vivencia diariamente o cotidiano escolar. Esse processo sociocultural que acontece entre a comunidade escolar são os verdadeiros currículo real de conhecimento.

O mesmo teórico Oliveira (2000, p. 235)

Entender, portanto, o currículo como guia curricular é uma forma de compreensão que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano das escolas e classes, no qual interagem com as formas culturais dominantes, permanentemente, outras formas, as dos sujeitos.

Por isso é preciso pensar em um *currículo produzido no/do/com o cotidiano escolar*, e este não está previsto ou prescrito no guia curricular, ele acontece a partir das vivências e necessidades a cada dia, por isso não é estável, e sim instável, pois são influenciados pelos acontecimentos atuais na sociedade em que o educando vive, e é através desses sujeitos que esses conteúdos chegam a escola, esses conhecimentos partem dos educandos e não de um currículo previamente estabelecido, ignorar esses conhecimentos é ignorar todo o processo de produção sociocultural e portanto o próprio educando.

Esses processos socioculturais são todas as manifestações culturais, políticas, sociais presente na sociedade, é uma ideologia que dita a forma de comportamento e pensamento dos indivíduos, refletir sobre esses processos é extremamente relevante, permitindo que os educandos tenham criticidade em todas suas relações sociais, e principalmente no meio em

que eles vivem, fazendo com os mesmos não apenas reproduzam e sim produzam ou recriem concepções de conhecimento perante a sociedade.

De acordo com Oliveira (2000, p. 235)

Encarando a realidade por essa ótica, assume posição de relevo a prática diária dos sujeitos, pois é ao estarem nela inseridos que esses sujeitos usam e recriam cotidianamente os conhecimentos que a sua própria inserção social lhes provê (...). As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares.

Em consonância com as ideias da autora, é preciso perceber que as experiências de vida principalmente para essa modalidade de ensino como aliado e não vilão, e, portanto, compreender que elas se tornam um currículo (formal ou informal) assim que esses sujeitos entram na escola, e é justamente essa riqueza de conhecimento que está a multiplicidade, o respeito as diferentes culturas no ambiente escolar. Sendo assim, o currículo multiculturalismo crítico, se dar ao entender o conflito social, político e econômico, que ocorre entre essas diferentes culturas, principalmente a relação de poder entre a dominante e as demais.

A autora Oliveira (2000) nos diz que, precisamos romper essa visão tradicional sobre currículo como guia oficial de homogeneização e “considera como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais”, ou seja, considera validos todos os processos socioculturais, todas as interações entre o educando e a comunidade, ou sociedade em que ele vive.

Segundo Oliveira (2000, p. 235-236):

Sendo assim, poder-se-ia dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. A cientifização das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação dos processos sociais de dominação em nossa sociedade.

É de total importância pensar quais são as perspectivas curriculares atualmente e quais são consideradas validas, e os impactos que elas causam no ensino/aprendizagem dos educandos na EJA. Embora saibamos que existe uma visão de currículo como forma de

controle dos sujeitos, e uma tentativa de homogeneização desses currículos, cujo interesse político inclinasse para a elite, que historicamente vem se afirmando nesse país.

Há também uma resistência principalmente pelos mais atingidos, a EJA é um exemplo disso, ela se afirma como direito legitimado, que apesar de as práticas curriculares não atenderem a necessidade real dos educandos a luta ainda continua, seja no âmbito acadêmico (através de pesquisa que busca uma justiça social), ou na própria comunidade escolar (através de profissionais em educação, e os educandos que percorrem esse trajeto).

3.1 Perspectivas ou teorias curriculares (tradicional, crítica, pós crítica).

A partir do século XX, nos EUA começa-se uma preocupação com relação à organização do ensino através do currículo, conseqüentemente a uma busca por melhor planejamento e desempenho na educação.

A autora Farias (2014, p.2) no seu artigo sobre o “currículo como norteador da construção do conhecimento em sala de aula”, faz observações em relação ao ritmo vagaroso que o currículo escolar surge e a esse processo de transformação lento:

Observando o panorama histórico do currículo, podemos perceber a relação que se estabeleceu a partir do século XIX, expandindo-se pelo século XX entre o ensino e a sua amplitude que vai além da sala de aula. Nessa época, vários autores passaram a escrever acerca deste assunto cujas áreas mais comuns eram “Aritmética; Artes Plásticas e Artesanatos; Saúde, Educação Física e Segurança; Segurança; Linguagem; Música; Ciência; Estudos Sociais, etc.” (TRALDI, 1984, p. 36). Somente nos últimos anos do século XIX, passou-se a pensar num currículo voltado para as experiências vividas pelo aluno, o qual serviria como veículo de transmissão de valores julgados necessários para o crescimento integral de cada um deles, partindo da sua realidade, que na maioria das vezes, contrasta com a realidade vivenciada na escola.

Desde a primeira vez que esse termo currículo escolar foi empregado no século XVI até o século XIX, não houve preocupação ou uma tentativa de aprofundar o currículo escolar nem tão pouco considerar a experiência e realidade social dos educandos importante para o ensino/aprendizagem. A partir do século XX, instauram-se diversos estudos sobre a organização do currículo escolar, a preocupação não apenas com o resultado da aprendizagem, mais discussões sobre os alunos como parte principal da educação.

Desta forma, os pioneiros a frente desses estudos na elaboração e organização curricular na escola chamam-se Ralph Tyler; John Dewey; e Franklin Bobbitt. É importante

lembrar que o contexto social e econômico na época, era o desenvolvimento industrial, que influenciou no pensamento de alguns autores, é possível pensar que essa preocupação em a organização, e planejamento curricular na escola, aconteceu justamente por causa do processo de industrialização.

Desse modo, cada um desses autores tem uma forma de pensar currículo, nesse momento começam a ser pesquisado e analisados novos estudos, de acordo com essas correntes de pensamento chamando-se a seguir de teorias de currículo. As teorias curriculares podem ser definidas como o “campo de estudos que se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade” (MALTA, 2013), ou seja, o significado do currículo seguindo determinado conceito.

Segundo Malta (2013, p. 344):

Algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

Seguindo essa perspectiva as teorias curriculares se dividem em três segmentos: Teoria Tradicional; Crítica; e Pós-Crítica. De acordo com Silva (2010, p.17) o quadro 2 a baixo resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas respectivamente enfatizam:

QUADRO 3: TEORIAS DO CURRÍCULO

TEORIA TRADICIONAL	TEORIA CRÍTICA	TEORIA PÓS-CRÍTICA
Ensino	<i>Ideologia</i>	Significação e discurso
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Saber-poder
Avaliação	Poder	Representação
Metodologia	Classe social	Cultura
Didática	Capitalismo	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Organização	Relações sociais de produção	<i>Multiculturalismo</i>
Planejamento	Conscientização	
<i>Eficiência</i>	Currículo oculto	
Objetivos		

Fonte: Silva (2010)

3.2 Currículo na Perspectiva Tradicional

A teoria tradicional tem como princípios, um modelo de currículo programado para acontecer nos seus mínimos detalhes, um ensino de forma mecânica, com objetivo de forma o indivíduo com habilidades técnicas, ou seja, um especialista em determinado assunto, também uma busca por um padrão de comportamento (um bom aluno), para que isso aconteça, utilizasse o currículo como um medidor de resultado.

Segundo Malta (2013, p.344 a 345)

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Essas ideias influenciaram muito a educação, até os anos de 1980, nos EUA e em muitos países, inclusive no Brasil.

Desta forma, o currículo pensado na perspectiva tradicional principalmente promovida por Bobbit e Taylor, tem como fundamento a neutralidade, a influência científica e a eficiência, a partir dessas ideias são planejados e organizados o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática e os objetivos, e um ensino puramente preocupado com resultados do que foi planejado, sem levar em consideração os interesses e o meio social dos educandos, ignorando os aspectos sociais, culturais e políticos, presentes no cotidiano escolar, e fora dele.

Malta (2013, p. 345) diz que:

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

É perceptível que a organização do currículo nessa perspectiva, é de suma importância, pois, é um guia formalista que precisa ser exultado de maneira eficiente, por isso que tem que ser pensado seguido quatro critérios para a elaboração, o primeiro são os objetivos educacionais da escola; segundo, a seleção de conteúdos para alcançar os objetivos

postos; terceiro, a organização dos conteúdos; e o quatro, avaliação para ter certeza que os objetivos estão sendo alcançados.

Na teoria tradicional, o currículo consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O aluno é educado para atingir máximo desempenho, sendo guiado através do professor que por sua vez segue tal qual o currículo escrito pretende, tendo em vista que os objetivos bem planejados, para que a escola alcance seu propósito educacional, para que isso aconteça, ela deve filtrar as manifestações socioculturais que não fazem parte desse processo.

Segundo Malta (2013, p. 345)

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, na qual aparecia mais a preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia. (SILVA, 2007). Essa teoria considerava importante, também, os interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

Já o filósofo norte-americano Dewey tinha princípios diferente de Bobbit, pois defendia a educação democrática sendo que o sentido de democrático liberdade e individualismo se correlacionam, o ensino que valorize todos os aspectos sociocultural da vida dos educandos, e que promova o respeito a diferença e a responsabilidade social dos alunos, Dewey defende o conhecimento científico desde que seja usado dentro e fora da escola (teoria e prática).

De acordo com Malta (2013, p.344) “A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados”. Em suma a teoria tradicional seja em uma linha mais progressista ou não, busca um currículo que demonstre resultado, seja eficiente, o currículo nessa teoria é o coração da escola, por isso tinha que ser feito por especialista formados em determinada área, e executado com máxima eficiência.

3.3 Currículo na Perspectiva Crítica

A parti dos anos 60 começa a busca por um currículo crítico, influenciado pelas ideias da Escola de Frankfurt que buscava compreender o meio social e acha uma solução para resolver os problemas das classes sociais, sendo assim surgiu a teoria crítica contrapondo a

visão de currículo defendida pela teoria tradicional, tendo como um dos principais percussores Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

De acordo com as observações de Malta (2013, p. 345)

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre o currículo. As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas peculiaridades.

Neste sentido, é importante destacar também a influência dos movimentos sociais e culturais da época que questionava não só o modelo de currículo escolar, mas também a própria organização social, que ignora e reprimia a todos os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais da classe menos desfavorecida. Sendo assim, a teoria crítica tem como conceitos principais: Ideologia, Reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, Relações sociais de produção, conscientização e currículo oculto.

Para entender melhor a teoria crítica precisamos conhecer a concepção de currículo segundo os autores (Althusser, Bowles e Gintis), assim temos uma visão mais ampla sobre o currículo na perspectiva crítica, e a importância desses estudos para a sociedade da época, por isso veremos a seguir as concepções de currículo segundo alguns autores citados acima.

De acordo com Silva *pud* Malta (2013, p 346)

Através do currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdo que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Sendo assim, o filósofo francês Althusser percebe e alerta que, o currículo na época estava voltado para os interesses da classe dominante, cujo objetivo é a dominação de pensamento dos educandos, que por sua vez e ensinados a reproduzirem os interesses da elite detentores de todos os meios de produção, tornando-se incapazes de criar seus próprios pensamento e assim acabam sem consciência de sua própria classe social, pois o ensino não é neutro, ao contrário, ele é ideológico, ou seja, um ideal perfeito, que dita a forma de pensar, e

agir na sociedade, caracterizando-se como um instrumento de dominação e controle dos indivíduos.

Os autores norte-americanos Bowles e Gintis, representantes contemporâneos do neomarxismo, desenvolveram estudos sobre as organizações dominantes, e relação sociais, principalmente na educação:

O interesse de Bowles e Gintis pelo papel da escola no sucesso profissional e social dos indivíduos nasceu a partir da guerra do Vietnã. Quando a imensa maioria dos alistados pertencia à etnia negra e latina, fato que conduziu os autores a investigar a realidade das escolas de periferia nos Estados Unidos da América, de onde os alistados eram egressos. Estudando este conceito, Bowles e Gintis chegaram à conclusão que o sistema capitalista conduziu a hierarquização social. Valendo-se do processo de escolarização para alienar e produzir pessoas passivas, criando personalidades adequadas às necessidades do mundo do trabalho. A escola ensina pontualidade e organização, características necessárias ao funcionamento das estruturas capitalistas, servindo ao reprodutivíssimo do sistema. Pensando no fato da sociedade ser estratificada, os autores concluíram que a escola termina criando padrões diferenciados de socialização para preencher colocações sociais. Existiriam várias escolas, com padrões diferenciados de ensino, cada qual destinada a formar um tipo de mão de obra diferente. As pessoas seriam educadas de acordo com funções e papéis sociais que vedem ocupar depois de formados, compondo a chamada sociedade da meritocracia. O sistema capitalista se encarregaria de convencer os educandos que a escola seleciona para o mundo do trabalho, adotando como critério o mérito individual. (RAMOS, 2013, p. 5)

Portanto, os estudos de Althusser e Bowles e Gintis percebem, a concepção de currículo como um lugar de interesse para a dominação e manipulação dos indivíduos, o ensino reproduz as desigualdades, mas também é a parti desse mesmo lugar (as instituições escolares), que os sujeitos possam ter consciência crítica, se tornado emancipados, desde que haja uma *críticidade* em relação a ideologia dominante, a reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção.

Segundo Silva (*apud* Malta, 2013, 349):

Freire (2003), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo essa questão em suas pesquisas. Sua análise está mais baseada na filosofia e voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial. A crítica de Freire (2003) ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Freire (2003) ainda crítica que a educação se resume apenas em transmitir o conhecimento, e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva.

O grande pedagogo e filósofo Paulo Freire, apesar não ter feito um estudo voltado para a organizações do currículo, acaba discutindo as mesmas questões, por isso é conhecido como um dos pensadores mais brilhante na educação brasileira e mundialmente conhecido pelos seus estudos, autor de vários livros sobre a educação, inclusive a “Pedagogia do oprimido”. Para Freire (1974), o ensino feito de forma “narrada” sem discussão ou questionamentos do conhecimento, se configura em uma educação *bancária*, pois ela não permite que o aluno crie e recrie seu conhecimento, e sua concepção de mundo e de si mesmo.

De acordo com Freire, no livro a Pedagogia do oprimido, deixa claro a importância dos educandos nos seus estudos, para ele “não há docência sem discentes”, ele defende que ensinar exige criticidade:

Não há para mim, na diferença e na "distancia" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (FREIRE 1974, p. 17)

Freire defende que a educação seja um processo de libertação e emancipação dos educandos. Assim, a escola tem o dever de promover e estimular a curiosidade, é através dela que se desenvolve a criticidade, que só seria possível se houvesse liberdade, em vez de transmitir ou reproduzir conhecimento, que o currículo da escola possibilite a criação ou produção do conhecimento, que está completamente ligada a possibilidade de expressar suas experiências ou interesses, que possibilite o “erro” como forma de aprendizagem validas e não de opressão, que possibilite todas as manifestações culturais.

A teoria crítica é uma ruptura entres pensadores tradicionais e críticos, e também uma possibilidade de uma nova era na educação principalmente na época, uma luz no fim do túnel, pois, ela questiona o sistema hierárquico dominante, é claro que não é uma forma mágica para resolver os problemas na educação. Mas sem dúvida ela permitiu ver, que é através da educação que teremos um mundo melhor para todos, e é possível pensar em igualdade social de oportunidades de igual modo para todos, respeitando e valorizando-se todas as diferenças, ou seja, todas as formas de vida.

Pensar o currículo na perspectiva crítica é sobre tudo, compreender que o ensino tem uma intencionalidade política, que busca o interesse de um determinado grupo, por isso que é preciso observar a ideologia dominante para que não reproduza um modelo sócio/cultural e político, e também questionar as relações de poder entre as classes sociais, e principalmente entender que o capitalismo é criado a partir desses espaços, ele está presente na escola, assim como na sociedade em geral, e é através da conscientização, da criticidade, da liberdade, que podemos ver o que está oculto.

3.4 Currículo na Perspectiva Pós-crítica

Nessa sequência, as perspectivas pós-críticas surgem praticamente no final do século XX, sendo que essas teorias diferentemente das outras são influenciadas pelos dilemas da sociedade contemporânea, o currículo na perspectiva pós-crítica, teve como um dos pioneiros o Tomaz Tadeu da Silva, Dr. pela Stanford University (1984), buscou compreender o currículo sobre uma nova ótica.

De acordo com Malta (2013, p.351)

Podemos começar a falar sobre as teorias pós-críticas analisando o currículo multiculturalista que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas. Assim surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica.

A teoria pós-crítica surge a partir de 1990, mas no Brasil tiveram mais visibilidade no ano 2000, essa teoria é influenciada pelos conflitos da sociedade atual sobre: significação e discurso; saber-poder; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo. Esses são os conceitos apresentados no quadro 2. É importante refletir sobre essas características para entender essa perspectiva, principalmente o conceito de multiculturalismo.

Portanto, multiculturalismo significa uma pluralidade cultural que se correlacionam de forma natural, podemos perceber que é possível através da globalização, vários indivíduos com diferentes culturas se relacionam a todo o momento, talvez você já ouviu essa frase, “todo mundo está conectado a tudo a todo tempo”, não que isso não tenha um lado negativo,

porém cada vez mais pessoas buscam conhecer novas formas de organização política, social, cultural e econômica.

De acordo com Apple *pu*d PAVAN, (2010, p. 217), no seu artigo sobre o currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educação, discutindo diferentes formas curriculares e seus gêneros, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, multiculturalismo e outros.

Embora tenhamos a preocupação em caracterizar o currículo, a escola e o multiculturalismo, assumimos que os conceitos de que dispomos para pensar carregam significados líquidos (Bauman, 2001) e babélicos (Larrosa&Skliar, 2001). Os conceitos são históricos. Os conceitos carregam sobretudo a marca do poder que os produziu (Hall, 2003). Portanto, quando nos referimos ao currículo, estamos nos referindo a uma “arena de significados” (Silva, 2003). [...] O currículo tem um caráter plural, polissêmico. Juntamente com Apple (2006) afirmamos que os educadores e as educadoras comprometidos com a educação democrática “[...] devem unir-se para lutar contra a reestruturação antidemocrática que estamos testemunhando”, negando “[...] aos neoliberais e neoconservadores o direito de mudar nossas sociedades de maneira que aumentem a vantagem daqueles que já possuem capital econômico, social e cultural”.

Na teoria pós-crítica o currículo deve considerar válidas todas as manifestações socioculturais, observamos que nessa perspectiva o currículo é plural, não existe uma só forma de pensar os aspectos existentes nas diversas camadas sociais, o currículo não deve pensar em uma única cultura dominante, mas que todas as culturas conversem entre si. Por isso ele busca em quebra a ideologia homogeneizada que está na significação; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, essa perspectiva procura a valorização das diversidades em todos os aspectos, principalmente aqueles que foram excluídos pela a elite dominante.

Segundo Malta (2013, p. 352)

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Portanto, a teoria Pós-crítica nos possibilita refletirmos e questionarmos acerca de diversos tabus: Por que ainda existe o analfabetismo? Por que o currículo ainda continua

privilegiando a cultura branca excluindo as demais? Por que a sociedade ainda continua sendo patriarcal e machista? Por que o nosso país continua seguindo e valorizando o modelo europeu, ao invés de investir no seu próprio território? Por que não podemos nos relacionar sem rotulação entre heterossexual, homossexual etc.? Por que não pode haver manifestações culturais sem opressão? Por que precisamos de uma classe dominante?

Concluimos dizendo que, pensar em perspectivas curriculares pós-críticas exige sair da zona de conforto, pois ela questiona a sociedade atual na sua organização como o todo, não apenas as relações de poder entre as classes sociais, mas também a significação e discurso; saber-poder; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade. Sendo que o currículo na pós-críticas possibilita diversas manifestação culturais, uma liberdade de escolher sua própria vida e ao mesmo tempo busca uma justiça social para aqueles mais atingidos pela elite dominante, quem sabe assim a sociedade consiga um equilíbrio, onde todos possam viver sem medo de ser elas mesmas.

3. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: um começo de conversa

Discutir o termo educação no seu sentido mais amplo, levando em consideração a historicidade não é um exercício fácil, mas necessário para ter uma justiça social, pois as conquistas sobre o direito à educação prevista por leis são resultadas dos vários conflitos de interesses, onde muitas vezes nossas vozes foram ignoradas, portanto queremos uma educação que se diferencie do modelo tradicional, ou seja, uma educação que valorize principalmente os saberes daqueles que foram excluídos, e que possibilite que eles transformem seu meio social.

No entanto, a classe desfavorecida e principalmente os negos, mulheres, homossexuais, movimentos sociais, indígenas, entre outros, que sofreram e ainda sofrem exclusão social, lutam para que não sejam mais ignorados ou maltratados por uma sociedade ainda machista, que reprime aqueles que não estão no padrão ditado por minoria excludente, cujo interesses não são os benefícios públicos, mas sim privados.

Por isso que nós enquanto educadores ou simplesmente como cidadãos, não podemos permitir que sejamos silenciados por uma educação que não reconhece nossas histórias, menos ainda que não valoriza os conhecimentos dos nossos educandos, principalmente na EJA, por isso lutamos por educação diferente do modelo tradicional instituído e disseminado até os dias atuais no nosso país. Uma educação contextualizada, ou seja, que não apenas contextualize com a realidade com que os educandos vivem, mas que faça parte das vidas dos educandos e que busque mais que uma transformação social, uma justiça e um reconhecimento de diferentes gêneros, etnias, entre outros.

Pensar em uma educação contextualizada vai além do sentido epistemológico da palavra, e requer um estudo mais complexo do seu conceito. Pois entender genuinamente o seu conceito sem fazer uma análise histórica sobre as lutas e resistências nesse processo de educação que valorize os saberes das pessoas que historicamente foram excluídas de todos os seus direitos, não contempla o real sentido da educação contextualizada.

Não queremos simplesmente entender o conceito puramente da educação contextualizada, mas também sua importância e finalidades no contexto atual, é claro que esta pesquisa foca nos documentos legais, porém evidenciamos a importância desses documentos no sentido em que são um dos fundamentos para a educação.

Neste sentido, a educação contextualizada, é em princípio a reflexão sobre todos os processos de ensino. Não é apenas repensar a prática do professor, mas sim incluir toda a comunidade escolar, por isso que se torna tão difícil pôr em prática por mais que conhecemos seus métodos. E justamente por ir contra o modelo homogêneo e dominante neste país, que ela não é aceita em algumas instituições de ensino, ou totalmente desconhecida.

De acordo com Silva (2010, p.3):

Quando se pensa em educação contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula é conhecer os (a) estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Seja qual for a classe à qual pertençam ou o ambiente em que vivem, todos (as) chegam à escola trazendo um mundo de informações que não pode ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao (à) professor (a) construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse *saber prévio* e partir dele organizando situações que proporcionem um ambiente democrático onde todos ensinam e aprendam. Esses já seriam os primeiros passos da contextualização

Não estamos contrapondo a autora citada, mas sim complementando o seu discurso no sentido em que a contextualização não deve está limitada a sala de aula e a relação aluno e professor, ela tem que partir de toda a comunidade escolar, não queremos uma aula contextualizada, mas sim uma educação contextualizada, pois o ensino/aprendizagem não acontece apenas na sala de aula, mas também em outros espaços que podem ser muito mais proveitosos, dependendo do método do educador.

É necessário entender que a educação contextualizada envolve toda a escola, ou seja, todas as relações sociais (gestão, funcionários, docentes, discentes, e os responsáveis pelos educandos), pois mesmo que a gestão ou os funcionários não estejam na sala de aula juntos com os educandos, eles também fazem parte no processo de educação na escola, e precisamos que a gestão escolar tenha a sensibilidade e ouça a voz da comunidade em geral, a escolar e principalmente os educandos, e leve em consideração sua participação no ensino/aprendizagem, em poucas palavras é necessário haver um diálogo e participação ativa entre todos os envolvidos, para que então a instituição faça parte da vida do educando.

Sendo assim, Silva (2010, p.5) comenta que a “contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas por que é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida”. Portanto é preciso problematizar principalmente os currículos que a escola está oferecendo, e principalmente questionar o processo sociocultural

em que o indivíduo participa, entendendo que esse diálogo é um espaço de conflito, que ele é necessário, pois estamos sempre em movimento e esse movimento requer mudanças.

Desta forma, é relevante pôr em questão a EJA, pois foi a partir desse público que surge uma necessidade maior de contextualizar o ensino com a realidade dos mesmos, assim como visto no primeiro capítulo, até hoje precisamos lutar para ter uma educação digna dos nossos educandos, e entender e participar do currículo como espaço de poder, luta e resistência, para termos uma educação que cumpra a função social, na verdade mais que isso, uma justiça social, principalmente, para um grupo de pessoas que foram excluídas.

Segundo RESAB (2006):

As metodologias de educação contextualizada se particularizam por serem meios de conciliar os processos educacionais das escolas à vida real e prática dos alunos. Associar o que se aprende na escola com as experiências vividas na realidade é uma forma de relacionar a teoria e a prática, permitindo que os alunos atribuam maior aplicação e sentido ao que é ensinado. Para que ocorra o rompimento com a educação hegemônica e universalista, é essencial que ensino, livros didáticos e currículos desvinculados da realidade local sejam substituídos por metodologias que levem em consideração o contexto, permitindo que o aluno, além de desenvolver conceitos positivos sobre si, se sintam protagonista na construção de sua identidade.

Portanto, fazer educação contextualizada é sair da zona de conforto, permitir que os educandos e os educadores questionem os próprios currículos presentes na escola, e refletem as próprias metodologias usadas pela equipe pedagógica, e assim perceber que os mesmos são “protagonistas” e não “figurantes” não apenas em sala de aula, mas principalmente na sociedade.

A educação contextualizada cumprirá um dos seus objetivos: que eles se reconheçam como parte essencial no processo de ensino e capaz de transformar seu meio social; e a importância da teoria e prática contribui no ensino/aprendizagem, para que o ensino faça realmente sentido para os educandos. Deste modo, refletimos sobre a educação contextualizada na EJA e percebemos sua importância, visto que ela é essencial no ensino/aprendizagem, pois este modelo de educação é múltiplos de conhecimentos, e é esse diferencial que tornam eles tão especiais, não que seja mais importante que o ensino regular.

É interessante reconhecer que os educandos da EJA encontram-se em uma situação de “vulnerabilidade” social, cultural, política, econômico, onde a própria sociedade cria esses espaços de exclusão, mediante este cenário, questionamos por isso a importância da educação contextualizada, para que os educandos tenham liberdade e autonomia. Mas, por que discutir

currículo e educação contextualizada? Qual a relação entre currículo e educação contextualizada?

De acordo com Arroyo (2007, p.9):

Poderíamos pensar: que currículos seriam necessários para essa juventude e vida adulta nesses níveis de vulnerabilidade, nesse trabalho? Se observamos os currículos da educação básica, seja fundamental, seja média, e aquelas propostas que repetem o currículo da educação fundamental e média para a EJA, pode-se perceber que tudo o que se valoriza nesses currículos é voltado para o emprego seguro. É qualificação sabendo matemática, biologia, física, química, português e gramática. Esse trabalho informal não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho, nem como horizonte. Nós nunca nos colocamos: que qualificação seria necessária para enfrentar esse tipo de vida? Os caminhos para esses jovens e adultos continuam pensados para à universidade ou, ao menos, qualificá-los para um bom emprego, para passar num concurso.

Neste sentido, é de suma importância refletimos sobre os currículos das instruções de ensino, pois a realidade é que ainda tem instituições que não trazem de nenhuma forma uma educação contextualizada, um currículo que não permite nem ao menos uma aula contextualizada, e que não está voltado para a realidade e tão pouco as necessidades dos educandos, um dos objetivos da educação que é a transformação social principalmente na EJA, não está acontecendo.

Termos que refletir e procurar compreender a relação entre currículo e educação contextualizada, e que tipo de interesses políticos o currículo escolar pretende alcançar para que esses educandos ao terminarem tenham uma perspectiva de continuação. Sabemos que o ensino pode ser tudo, menos ingênuo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: AS DIREÇÕES DA METODOLOGIA DA PESQUISA

No que se refere aos aspectos metodológicos a pesquisa foi desenvolvida com base em uma Pesquisa Documental tendo por abordagem uma Pesquisa Qualitativa, pois ela permite uma relação emocional entre o pesquisador e o objeto de estudo, além de levar em consideração sua historicidade, modo como o indivíduo vivenciou, seja no aspecto social/cultural na perspectiva temporal.

Segundo Gunther (2006, p. 202) “Além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou”. Dessa direção, levar em conta a historicidade, é considera o aspecto social, cultura e político em que o indivíduo vive, como processo de formação e que esses aspectos influenciam na vida dos mesmos, tendo em vista que ocorrer no contexto de um tempo e espaço, e todos esses aspectos são importantes na formação do sujeito nos dias atuais.

De acordo com Gunther (2006, p.202) "a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em texto, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente". Portanto, é um método científico que analisa ou interpreta os dados através de técnicas específica, considerando a subjetividade do indivíduo.

Outra característica da pesquisa qualitativa que achamos de suma importância para o nosso estudo, é o diálogo entre o pesquisador e objeto de estudo, pois ela permite a aproximação emocional. É própria das ciências humanas essa ligação, uma vantagem dessa relação direta é proporcionar ao pesquisador mais edificação com a pesquisa, com isto melhor apreço e entusiasmo.

Para Gil (2002, p. 46):

O uso de documentos na pesquisa apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dado em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Tendo em vista que a nossa pesquisa é através de documentos legais, portanto, torna-se uma pesquisa documental, consideramos importante esse tipo de pesquisa, pois apresentam fatos que podem ser questionados e melhorados na medida em que vão sendo estudados.

4.1 Campo de Pesquisa

Este estudo teve como ponto primário de apoio a Secretaria de Municipal de Educação de Sumé – PB (SEDUC), localizado na cidade de Sumé, tendo em vista que os objetos de estudo fazem parte do acervo da secretaria. As fontes utilizadas foram: PARECER CNE/CEB 11/2000; Resolução CNE/CEB nº1-2000; e a Resolução nº4; e a Portaria Nº01/SEDUC, diretrizes para a EJA o ano de 2017 no município de Sumé

Figura 1- Imagem do Estado da Paraíba, especificando o Município de Sumé



Fonte: acervo Google imagens

Figura 2- imagem da cidade de Sumé



Fonte: acervo Google imagens

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Neste sentido, os sujeitos da pesquisa foram em princípio as pessoas que são responsáveis pelo o ensino da EJA no município de Sumé, secretaria responsável por organizar os documentos referentes à EJA, que por sua vez forneceram os documentos necessário para essa pesquisa, sendo assim, o foco da pesquisa foram os documentos que regulamentam o ensino.

4.3 Fontes para Coleta de Dados

Tendo em vista que o presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa documental, utilizamos dois tipos de fontes nacional e local: A nível nacional foram utilizadas o PARECERNE/CEB 11/2000; a Resolução CNE/CEB nº1-2000; e a Resolução nº4; já o nível local foi utilizada a Portaria Nº01/SEDUC, a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e as diretrizes para a EJA do ano de 2017 no município de Sumé.

4.4 Procedimentos de Coletas e Produção dos Dados

No procedimento de coleta de dados, analisamos quais seriam os procedimentos adequados para essa pesquisa, de forma clara e objetiva. Diante disso, achamos pertinente a utilização da entrevista como procedimento, pois ela é mais flexível, permitindo que o entrevistado fale sobre o assunto de forma natural, podendo ficar mais à vontade para se expressar.

Para Gil (2002, p. 117):

A entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como *informal*, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode *ser focalizada* quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo aos entrevistadores forçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão.

Consideramos que a entrevista seria o ideal para a coleta de dados, justamente pela sua flexibilidade e característica informal, pois nosso objetivo não é análise da entrevista, porém através dela houve a interação entre o objeto e o pesquisador, sendo assim a entrevista é um recurso de aproximação entre os dois.

Diante disso, sabemos que o foco do estudo não é a entrevista, mas ela foi necessária para que nós pudéssemos ter acesso e saber onde e como estão organizados os documentos que regulamentam o ensino da EJA no município de Sumé. Devido não ser objetivo de análise, nos resguardamos a não avançar ou realizar uma análise mais crítica com relação a alguma entrevista realizada, pois na nossa pesquisa a entrevista tem um caráter de apoio, porém não diminuimos sua importância.

A partir dos documentos obtidos na coleta de dados selecionamos os que são essenciais para a nossa pesquisa de acordo com os objetivos geral e específico já citado. É

importante ressaltar que foram analisados os documentos que surgem na entrevista e não a fala do entrevistado (a).

4.5 Procedimento de Análise dos Dados

De acordo com Bardin (2009) "A análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*". Ou seja, são vários instrumentos que utiliza métodos específico, que busca extraí do conteúdo vários elementos dependendo da sua abordagem (quantitativa ou qualitativa) e também do objeto e objetivo da pesquisa.

Desta forma, a análise de conteúdo preocupa-se com os detalhes que estão nas mensagens, procurando entender além do conteúdo explícito. "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo *da língua*, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens" (BARDIN, 2009, p.44).

Nesse sentido, Bardin define as etapas da Análise de conteúdo:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:1) a pré-análise;2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95)

Essas fases da Análise de conteúdos utilizam-se de técnicas que facilite o andamento da pesquisa de forma organizada. Na primeira fase, a pró-análise é aonde começa-se a seleção e organização dos materiais (textos escritos, audiovisuais, áudios, imagem) para o aprofundamento da pesquisa, e assim contribui para que se mantenha o foco de acordo com objetivo do pesquisador; já na fase seguinte, é a exploração de material, nesse momento é de suma importância que haja suportes/ instrução para que os dados sejam interpretados da melhor forma; na última fase o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que é uma soma de todos os resultados colhidos nesse processo na pesquisa.

Como tal técnica segue algumas etapas e funções essencial para o melhor desenvolvimento da pesquisa, permitindo também uma organização sistematizada que contribui no direcionamento dos materiais a seres estudados e resultados adquiridos, fazendo assim que o analista não perca o foco.

Segundo Bardin (2009, p. 30)

Uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo «para ver o que dá». -Uma função de «*administração da prova*». Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo «para servir de prova».

As etapas e funções da análise de conteúdo principalmente para os principiantes, ajuda no direcionamento e acaba sendo um guia, fazendo que ele não "caminhe às cegas", pois facilita a compressão do conteúdo na medida em que o pesquisador avança na pesquisa, através técnicas específicas de acordo com a abordagem escolhida pelo pesquisador.

Diante disso, é notório a importância da análise de conteúdo para nossa pesquisa, pois todas suas etapas e funções dão suporte ao pesquisador, que através das técnicas utilizadas, organiza sistematicamente sua pesquisa, fazendo que tenha mais facilidade para explorá-la e conseqüentemente chegando a última etapa da pesquisa.

5 LIMITES E POTENCIALIDADES DOS DO CURRÍCULO PARA EJA: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo nos dedicamos a análise dos documentos de fontes nacionais e locais, com base no nosso objeto de pesquisa, visando compreender os limites e potencialidades da proposta curricular, e como é tratada a contextualização a partir dos documentos que regulamentam a EJA em âmbito nacional e local. Para isso a sessão vai tratar primeiramente das descrições das fontes nacionais e em seguida as locais, esse processo de organização facilita tanto para o pesquisador, quanto para os leitores.

5.1 Descrição dos dados de fontes nacionais

Diante disso, analisamos três documentos das fontes nacionais (Parecer CNE/CEB 11/2000, Resolução CNE/CEB nº1-2000, e a Resolução nº4). O primeiro documento está intitulado “Parecer CNE/CEB 11/2000-Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação de Básica, ele está organizando em capítulos: Introdução; II Fundamentos e Funções da EJA; 1. Conceito e funções da EJA; III Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 1. Bases legais: histórico, 2. Bases legais vigentes; IV- Educação de Jovens e Adultos – Hoje, 1. Cursos da Educação de Jovens e Adultos, 2. Exames, 3. Cursos a distância e no exterior; 4. Plano Nacional de Educação; V - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; VI - Iniciativas públicas e privadas; VII - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA; VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos; IX - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos; X - O direito à educação; Referências Bibliográficas. Este primeiro documento teve apoio apenas para fundamentação e a título de informações, para melhor compressão, porém ele não aparece diretamente na análise, pois optamos por fazer a análise a partir das resoluções, por ser mais focalizadas e contemplarem os objetivos da pesquisa.

O segundo documento está intitulado “Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos”. Este documento está organizado em 25 Artigos, porém focamos nos Artigos nº 2; nº 5; nº 18:

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º ,37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional. § 1º Estas

Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil. § 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. (Grifo nosso)

É perceptível que a presente Resolução segue os princípios da LDB e reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, essas Diretrizes servem para reafirmar o que está posto na LDB, e também como mais uma referência para que se desenvolvam ações no âmbito escolar/extraescolar.

Resolução CNE/CEB nº1, Artigo 5º:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais **obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.** Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, **a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:**I - Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;II- Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes **identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.** (Grifo nosso)

Os componentes curriculares devem seguir o modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos, para que isso aconteça eles devem obedecer aos princípios e objetivos das às diretrizes curriculares tais como formulados nos Pareceres (CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, e o CNE/CEB 11/2000), ou seja, os componentes curriculares na EJA não podem acontecer de qualquer forma, elas têm referências normativas e devem ser obedecidas. A EJA tem característica próprias que precisam ser respeitadas e não ignoradas.

Resolução CNE/CEBnº1, Artigo abaixo:

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam **ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.** Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental. (Grifo nosso)

A presente Resolução destaca os Artigos 26, 27, 28, 32 da LDB referente aos componentes curriculares, e as diretrizes curriculares nacional, para todos os níveis de ensino. O art. 26 da LDB refere-se aos currículos do ensino fundamental e médio, que por sua vez está organizado pela base nacional comum, os componentes curriculares citados são: (a) a Língua Portuguesa, a Matemática, o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil; (b) O ensino da arte, desenvolvimento da cultura do aluno; (c) A educação física; (d) incluindo-se o estudo da História do Brasil e as demais etnias destacando as matrizes indígenas, africanas, e europeia; (e) língua estrangeira.

Em seguida, o terceiro documento, intitulado “Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010- Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Que por sua vez está organizada em Títulos, Artigos e Capítulos, Seção: RESOLVE, (Art. 1º); TÍTULO I- OBJETIVOS (Art. 2º, e 3º)); TÍTULO II-REFERÊNCIAS CONCEITUAIS (Art. 4º ao 6º); TÍTULO III-SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Art. 7º); TÍTULO IV ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL (Art. 8º ao 10º); TÍTULO V- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES (Art. 11º e 12º); **CAPÍTULO I- FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (Art. 13º);CAPÍTULO II- FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA (Art. 14º ao 17º);** TÍTULO VI- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Art. 18º ao 20º); CAPÍTULO I- ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Art. 21º); Seção I- Educação Infantil (Art. 22º); Seção II- Ensino Fundamental (Art. 23º ao 25º); Seção III- Ensino Médio (Art. 26º); CAPÍTULO II-MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Art. 27º); **Seção I- Educação de Jovens e Adultos (Art. 28º);** Seção II- Educação Especial (Art. 29º); Seção III- Educação Profissional e Tecnológica (Art. 30º ao 34º); Seção IV- Educação Básica do Campo (Art. 35º e 36º); Seção V- Educação Escolar Indígena (Art. 37º e 38º); Seção VI- Educação a Distância (Art. 39º e 40º); Seção VII- Educação Escolar Quilombola (Art. 41º); TÍTULO VII- ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A

EDUCAÇÃO BÁSICA (Art. 42º); CAPÍTULO I- O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR (Art. 43º ao 45º); CAPÍTULO II- AVALIAÇÃO (Art. 46º); Seção I- Avaliação da aprendizagem (Art. 47º); Seção II- Promoção, aceleração de estudos e classificação (Art. 48º ao 51º); Seção III- Avaliação institucional (Art. 52º); Seção IV- Avaliação de redes de Educação Básica (Art. 53º); CAPÍTULO III- GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA (Art. 54º, 55º); CAPÍTULO IV- O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (Art. 56º ao 60º).

Tendo em vista a complexidade e o tamanho das discussões presente nesta Resolução, destacamos somente aqueles que contemple o objetivo da pesquisa, ou seja, o capítulo I- Formas para a organização curricular artigo 13; capítulo II- Formação básica comum e parte diversificada artigo 14 e 15, e também Seção I- Educação de Jovens e Adultos o artigo 28:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. § 1º **O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática**, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. § 2º **Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.** § 3º A organização do **percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável**, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I - **concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola**, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; (...) § 4º **A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.** § 5º **A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.** § 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (Grifo nosso)

A resolução em questão é mais completa comparada a resolução CNE/CEB nº 1-2000, pois esta define e organiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de forma geral, tratando da organização da proposta curricular para todos os níveis e modalidade de ensino. Em especial, o Artigo 13 refere-se aos princípios educacionais, bem como os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, em relação a proposta curricular, ela deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que estendem na sociedade não escolar, mediante a isto o percurso formativo, carece de ser construída considerando as peculiaridade e características dos sujeitos de forma contextualizada com a comunidade em que o educando vive.

Desta sequência, a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, artigo:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. § 2º Tais **componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento**, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. § 3º **A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular**, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. (Grifo nosso)

Neste sentido, o Artigo 14 refere a base nacional comum na Educação Básica, que por sua vez estabelece os conhecimentos a ser ensinado a partir dos saberes e valores produzidos culturalmente, manifestados em todas as relações presentes na sociedade (conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, políticas públicas, no desenvolvimento das linguagens, atividades desportivas e corporais, na produção artística, nas formas diversas de exercício da cidadania, e nos movimentos sociais). Portanto esses componentes curriculares são estabelecidos seguindo critérios já definidos pelos diversos documentos legais, e

organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, ou disciplinas, ou eixos temáticos, buscando preservar a especificidade dos diferentes campos do conhecimento.

Ainda sobre a Resolução nº 4- 2010, Artigo

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, **prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. § 1º **A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.** § 2º **A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar**, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. § 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Dessa direção o Artigo 15 cita a parte diversificada, evidenciado sua importância no ensino/aprendizagem, e também fazendo apontamentos como deve ser planejado e organizadas, de forma que contribuía no processo de ensino/aprendizagem.

Dessa sequência, a Resolução nº 4-2010, Artigo:

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. § 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, **proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.** § 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela **flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m): I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI - realizada, sistematicamente, a formação**

continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.
(Grifo nosso)

Neste sentido, o artigo em questão evidencia que os sistemas educativos devem proporcionar oportunidades apropriadas as características dos educandos, de forma que o ensino/aprendizagem não limite a sala de aula, mas que ultrapasse esta linha invisível, através de ações que potencialize integração não apenas no universo do trabalho, mas também a participação ativa na sociedade.

5.2 Descrição dos dados de fontes locais

Nessa perspectiva, a fonte local foi conseguida através da Secretaria Municipal de Educação de Sumé, o documento está intitulado “instruções complementares para o funcionamento das escolas pertencentes a Rede do Sistema Municipal de Ensino do Município de Sumé –PB, no ano letivo de 2017, e dá outras providencias. O documento está organizado em capítulos e artigos: I- Introdução (art. 1, ao 7); II- Da matrícula (art. 8, ao13); III- Da organização das turmas (art. 14 ao16); IV- Da Educação Infantil (art. 17); V- Do Ensino Fundamental (art. 18, e 19); VI- Da Educação de Jovens e Adultos (art. 20 ao 22); V- Da Educação Física (art. 23 ao 29); VI- Artes (art. 30,e 31); VII- Do Ensino Religioso (art. 32, 33); VIII- Da Educação Especial (art. 34); IX- Da Organização Administrativa Pedagógica (art. 35 ao 58); XI- Das Competências (art. 60 ao 67).

Neste sentido, é importante frisar que iremos trabalhar com Introdução Art. 7º e com o trecho que trata da educação dos jovens e adultos artigos 20, 21 e 22 para suprir a falta de informações sobre a concepção de educação nos trechos que fala sobre a EJA, foi necessário trazemos a introdução. Classificamos quatro aspectos para uma melhor organização e analise dos artigos, pois os documentos trazem elementos de: Concepção; Organização; Progressão ou Certificação; E apoio Técnico e Pedagógico.

Diante disso, o artigo mencionado a baixo, traz elementos de concepções:

Art. 7º-A educação do município de Sumé atua como meio transformador de gestão político-administrativo comprometido com a construção de uma sociedade cidadã, tendo como referências: § 1º MISSÃO, “Oferecer Educação Básica de Excelência, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania”. § 2º VALORES, sustentados pela Ética, Dignidade e a Valorização do Ser Humano e suas experiências. § 3º VISÃO DE FUTURO, por ser referência em qualidade na Educação Básica. (Grifo nosso)

Foi possível perceber, que a concepção de educação no município de Sumé, está ligada ao bom exercício da cidadania, evidenciando que uma educação de qualidade é aquela que promove uma sociedade cidadã, sustentada pela ética, dignidade do ser humano.

Seguindo essa sequência, “Sobre Elementos de Organização e Progressos”:

Art.20- A Educação Básica de Jovens e Adultos, **curso de suplência para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, será ministrada em 02 (duas) etapas anuais de escolaridade para o primeiro segmento e quatro semestres para o segundo segmento.** §1º- A organização das turmas no Art. 9º compreenderá: **1º Segmento- 1ª a 4ª séries; Etapas I-** Conteúdos 1ª e 2ª séries; **Etapas II-** Conteúdos de 3ª e 4ª série; **2º Segmentos- 5ª a 8ª série; Etapas III-** Conteúdos de 5ª a 6ª série; **Etapas IV-** Conteúdos de 7 a 8ª série **OU** 1º. semestre - 5ª série; 2º. Semestre- 6ª série; 3º. semestre- 7ª série; 4º. Semestre- 8ª série; §2º- **A idade mínima de acesso ao curso de suplência de acordo com a Lei nº 9.394/96 é de 14 anos de idade, e mínima de 15 anos para conclusão do curso no correspondente a 8ª série.** §3º- **Para ingresso na Etapa II, o aluno deverá apresentar comprovante da (s) série (s) anterior (es), caso isto não ocorra, o aluno deverá ser submetido a um teste de confirmação de fases, até 20(vinte) dias letivos a contar do início do ano letivo.** §4º- **A avaliação do regimento escolar, será realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática, prevalecendo os aspectos qualitativo sobre a quantidade.** §5º- **Concluídos os níveis de escolaridade equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, ao aluno será dado o direito de prosseguir seus estudos no Sistema de Ensino Regular ou Supletivo, com base no art. 38 da Lei nº 9.394/96- L.D.B.** §6º- **O certificado de Conclusão de curso da Educação Básica, Nível Fundamental para Jovens e Adultos, será expedido pela Escola credenciada, mediante comprovação de sua conclusão com sucesso.** §7º- **As turmas de Educação Básica de Jovens e Adultos com ensino presencial, serão organizadas com o mínimo de 25 (vinte e cinco) e o máximo de 20 (quarenta) alunos.** §8º- **Turma com número diferente do determinado nestes artigos, só poderá funcionar com autorização da secretaria de Educação.**

Sobre o elemento de organização e progressão o artigo 21 traz várias indicações. Os parágrafos 1º; 2º; 7º; e 8º, refere-se às etapas e organização das turmas, e também a idade mínima. Já os elementos de progressão se encontram nos parágrafos 3º; 4º; 5º e 6º, que por sua vez refere-se ao ingresso, a avaliação, ao direito de prosseguir com base no artigo 38 da LDB, sobre a certificação de conclusão de curso.

Nessa sequência, os Elementos de apoio técnico e pedagógico (art. 22) diz que:

Art. 22- **Caberá a Secretária de Educação, oferecer assessoramento técnico e pedagógico à implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos. Parágrafo único: A SME deverá implementar cursos profissionalizantes para as turmas de EJA dentro do currículo escolar. (Grifo nosso)**

O Artigo 22 deixa claro que é obrigação da Secretária de Educação, ofertar assessoramento técnico e pedagógico e incluindo a implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos, e também proporcionar cursos profissionalizante dentro do currículo escolar.

Desta forma, após as descrições das fontes nacional e local, apresentaremos as análises referentes as fontes citadas neste capítulo.

5.3 Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo foram analisadas as fontes nacionais (PARECERCNE/CEB 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 1- 2000, e a Resolução CNE/CEB nº 4- 2010), em seguida as fontes locais sobre as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, Município de Sumé –PB. Diante disso, buscamos compreender as fragilidades e potencialidades do currículo da EJA nos documentos nacionais e locais.

Compreendemos que a Resolução CNE/CEB nº 1- 2000 segue os princípios da LDB, e reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, essas Diretrizes servem para reafirmar o que está posto na LDB, e também como mais uma referência para que se desenvolvam ações no âmbito escolar/extraescolar. Foram analisados alguns artigos pertinentes ao tema e ao objetivo proposto pela nossa pesquisa, isto não significa que as demais não sejam importantes, muito pelo contrário, pois todos têm sua relevância. Através da pré análise, nos foi possível chegar aos conteúdos específicos de acordo com a problemática da pesquisa, por isso destacamos alguns artigos citados a baixo.

Desta forma, o artigo nº 2:

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional. § 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil. § 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. (Grifo nosso)

Analisamos o segundo artigo da presente resolução, percebemos que ele assegura o direito a educação, e traz igualdade de direito mediante as leis tanto na LDB quanto na constituição de 1998. E por mais que entendamos que a base nacional, traz uma igualdade de conhecimento não podemos ser ingênuos e acreditar que elas acontecem tal/qual está assegurado, e se refletimos quais são as intenções da Legislação Nacional a situação fica mais complicada.

Portanto, essa padronização de conhecimento pode ser uma “faca de dois gumes” dependendo da forma que está sendo pensada, se olharmos pelo fato de igualdade de conhecimento, pode ser um fato positivo, mas se não considerar válidas as particularidades de cada grupo social, há um perigo de que essa padronização seja representação de preconceito e segregação das camadas sociais, pois por mais a lei traga indicativos de como deve ser o ensino, é necessário que a escola e a Secretaria de Educação do Município tenha a sensibilidades para perceberem e considerarem válidas as particularidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino. Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, é importante para nós, pois sabemos que essa modalidade de ensino foi por muito tempo negligenciada, tratada em segundo plano.

Entretanto queremos mais que uma educação igualitária, queremos uma justiça social, e um dos meios para acontecer é a educação, e que inclui a forma que pensamos currículo e educação contextualizada, precisamos de um currículo que permita uma *educação libertadora* (FREIRE, p. 19). **Iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra escolares.**(Resolução nº 1, 2000, p. 1). É preciso que essas iniciativas autônomas não siga um padrão estabelecido, pois do contrário, onde estará a autonomia, onde estará a particularidade? Essas iniciativas autônomas, tem que ser pensadas mediante as características da comunidade que o educando se encontra, e isto não está ditado em papel, mas sim nas vivências diárias do educando que envolve toda a comunidade escolar.

A importância da educação contextualizada está alinhada a este currículo. Pois, como este currículo vai proporcionar iniciativas autônomas se o mesmo não contextualiza com a realidade dos educandos, se este currículo não faz parte das vivências dos alunos e dos seus interesses? Por isso, evidenciamos a importância da educação contextualiza em todos os processos de ensino, sendo relevante que os sistemas de ensino potencializem as iniciativas autônomas nos seus processos formativos de forma contextualizada.

Na mesma Resolução no seu Art. nº 5 p. 1:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

Neste sentido, pensar em currículo voltado para EJA, é necessário que este currículo seja pensado e feito a partir das necessidades dos educandos, e quando pensarmos em um “patamar igualitário de formação”, deve ser no sentido de oportunidade para todos, e que esse processo formativo contemple as especificidades de cada grupo. De nenhum modo o currículo para EJA, deve ser padronizado, uma vez que cada região, estado, e comunidade em geral tem suas particularidades, além disso, vale lembrar que todos os sujeitos são únicos.

Neste caso um currículo visto nas Perspectivas pós-crítica, seria mais adequado. Pois se observamos o currículo nas perspectivas Pós-crítica, perceberemos que eles buscam a diversidade, e isto é de suma importância. Na sociedade não temos indivíduos iguais, somos plurais, e sendo assim não tem como elaborar um currículo igual ou padronizado.

A visão de “padronização” no Brasil na verdade vem desde do Período Colonial, assim visto no primeiro capítulo desta pesquisa, porém através da Pedagogia Liberal, ela começa a ser mais bem planejada aonde surgem as correntes tradicional e tecnicistas, que tem objetivo claros de controle de comportamento, “sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como um modelador do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LIBÂNEO, p.21). Essa ideia de “padronização” é muito ultrapassada e seus métodos bastante questionados, no entanto ainda persiste em algumas instituições e leis prescritas, disfarçadas em um currículo tradicional.

Ainda no Art. nº5 da mesma Resolução destacamos: **II- Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.** É preciso considerar que os educandos tem seus conhecimentos de mundo e que são “protagonistas” da sua própria vida e capazes de transformar seu meio social, porém como já foi dito anteriormente os jovens e adultos já tem uma experiência, é claro que eles podem mudar de concepção, por isso que contrapomos a citação quando ela afirma que é necessário que os jovens e adultos desenvolva seus conhecimentos e valores, no entanto o que precisa mesmo é um currículo que valores o saberes dos jovens e adultos que lhe ofereçam oportunidades de igual modo do ensino regular.

É primordial que os conhecimentos dos jovens e adultos sejam levados em consideração, pois eles já têm uma vivencia de mundo e provavelmente uma relação com o

mercado de trabalho, dessa forma às vezes ou quase sempre a escola se torna desinteressante, por isso é tão importante uma educação contextualizada, para que as vivências dentro da escola não sejam separadas do que eles vivem na vida cotidiana. E que, aliás, isto é válido não só na EJA, mas para todas as modalidades de ensino, mais de fato na EJA, este fator torna-se mais contundente. Desta forma, podemos perceber que a concepção de o ensino na EJA é tratada semelhante ao ensino infantil, a ideia de formar seus conhecimentos é mais apropriada para as crianças e não ao jovens e adultos, pois além de ser constrangedor se torna desinteressante, tendo em vista que eles já têm vivências na vida cotidiana.

Ainda neste trecho do Art. 5 em relação à **valorização do mérito de cada**, não é que criticamos a ideia de motivação, porém a palavra mérito significa em outras palavras merecimento, sendo assim esta questão é muito complicada, pois se pensarmos bem a forma de incentivo e os critérios ou métodos de ensino e avaliação podem interferir no ensino/aprendizagem, além das condições de ensino e as oportunidades não são iguais, embora a legislação diga ao contrário. Por isso, criticamos a ideia de meritocracia, pois se as oportunidades não são iguais, como podemos julgar quem é merecedor ou não?

E por mais que a Legislação Nacional assegure, os componentes curriculares comuns no processo de ensino. Os currículos pensados nas perspectivas tradicional não contempla a realidade nem as necessidades dos educandos, principalmente na EJA, portanto é essencial discutir tanto as especificidades dessa modalidade, quanto o tipo de currículo que está sendo posto.

No art. nº 18 da mesma Resolução, o documento vai fazer referência diretamente ao art. 26 da LDB e nós vamos expor ele aqui:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte, constituirá componentes curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos ao aluno. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha

ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Grifo nosso)

Ao analisarmos o Art. 26 da LDB, observamos que os componentes curriculares ainda estão muito direcionados para o ensino da língua portuguesa e matemática, desta forma, muitos currículos podem dar mais importância a língua portuguesa e matemática deixando as outras disciplinas de lado, não queremos dizer que eles não são importantes, mas sim que elas não são as únicas. Outra questão importante para discutimos é o **conhecimento de mundo**, a forma que ela foi posta tem que ser muito bem observado para que não seja ensinado de forma superficial ou ingênua, e fora da realidade do educando, e assim não corramos um risco de repetir um currículo tradicional, que reproduz um estereótipo e que inferioriza pensamentos e culturas diferentes.

Já no parágrafo três, referente à **educação física** é preciso reconhecer esse componente curricular igual aos demais, e principalmente assegurar o direito do educando a ter uma qualidade de ensino em todos os conteúdos da educação básica. Neste sentido, indagamos será que os alunos a EJA, realmente tem educação física? E se tem qual a concepção de educação física presente na escola? Por isso, refletimos a importância do currículo no ensino/aprendizagem. Desta maneira, questionamos a perspectiva curricular das instituições de ensino, pois se a mesma tem currículo tradicional possivelmente a educação física não tem um papel importante nos componentes curriculares. Visto que a concepção tradicional entende a educação física como meramente uma prática de exercício.

Outra questão a ser refletida no parágrafo quatro sobre ensino da **História do Brasil**, pois se observamos a história da educação brasileira vamos encontrar várias lacunas de desigualdade e injustiça. É plausível discutir além da perspectiva de currículo qual é o tipo de história que está sendo vendida nos livros didáticos e passadas nos currículos escolares. Se o currículo fosse de fato pós-críticos, esse currículo reconheceria e identificaria essas diversidades de sujeitos, de linguagem e trazer para sala de aula. Principalmente em sua parte diversificada, mencionada a seguir, além do ensino de língua estrangeira, então porque não trazer o ensino de outra língua que faz parte da história da comunidade dos educandos?

Já sobre o parágrafo quinto na **parte diversificada**, enfatiza a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série, sendo escolha da comunidade escolar, desta forma, não é que criticamos a validade de conhecer outro idioma, mas sim o sentido da palavra “diversificada”, uma vez que significa “diversidade ou variado” deveria haver mais alternativas nas ações significativas, em vez de apenas idiomas, repito não que

eles sejam importantes ou necessários, porém por se tratar da “parte diversificada”, acreditamos que ela deveria ser mais variada, e não limitada a línguas estrangeiras.

Desta mesma forma, analisamos a Resolução CNE/CEB nº 4- 2010 de acordo com objeto da pesquisa mencionados anteriormente, nesse sentido destacamos alguns artigos citados a seguir:

Art. 13. § 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (Grifo nosso)

A partir do art. 13 percebemos que mais uma vez a concepção de currículo é voltada para uma perspectiva tradicional, assim como visto no segundo capítulo, esta concepção baseia-se em um ensino conservador onde seu principal interesse é a manutenção da ordem social caracterizada pela defesa dos direitos e deveres dos cidadãos, sem trazer ou promover reflexões críticas da realidade em todos os aspectos sociais que circundam as vivências em sociedade.

Imbuídos através de uma análise crítica, indagamos sobre quais seriam esses valores que o artigo em questão está se referindo e a que grupo social ele favorece? Assim como também sobre interesse social, parte dos educandos ou do mercado do trabalho? Sobre os deveres e direitos e o respeito ao bem comum, a quem eles favorecem? E por fim, a ordem democrática está referindo a qual tipo de democracia? A que ordem? Ao controle de conduta e comportamento? Pois sabemos que o próprio termo ordem vem da pedagogia liberal tecnicista, é caracterizada por ter um caráter individual, e ao mercado de trabalho e a conduta moral do indivíduo, obviamente busca uma padronização dos sujeitos.

Nessa sequência, o parágrafo **2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais** (2010, p. 4). Assim sendo, este currículo precisa ser aberto, de modo que os educandos possam se expressar e compartilhar suas experiências de vida. Um dos papéis fundamentais da escola é exatamente esse, fazer com que eles/elas percebam que seus conhecimentos são importantes, e que eles/elas podem também agregar outros, de modo tal, que eles/elas se reconheçam como parte importante na sociedade, através da criticidade que este currículo deve oferecer.

Neste sentido, se observarmos os educandos da EJA, perceberemos que eles/elas não têm apenas **experiências escolares**, mas também extra escolares, e que são exatamente essas experiências que a instituição deve ter a sensibilidade para ouvir e proporcionar que os mesmos possam expressar no currículo escolar. Outra questão se refere e está **permeada pelas relações sociais**, isso nos leva a indagar sobre quais são as relações sociais que a instituição promove/possibilita. Será que esse currículo permitiu a diversidade de cultura, tão como religião, gênero, etnias entre outros? Portanto, é preciso deixar evidente o que são as experiências escolares, e quais as relações sociais que o currículo aceita. Por mais que o artigo indique que o currículo está em torno do conhecimento e das relações sociais, a escola dita quais são as relações sociais aceitas.

Ainda neste seguimento, referente ao art. 13:

§ 3º A organização do **percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável**, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I - **concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;**

O parágrafo em questão estabelece que o percurso formativo, ou seja, esse trajeto contínuo relacionado ao ensino, desde a vivência em sala de aula, até a extraescolar, precisa e deve ser contextualizado no sentido mais completo da palavra, sendo assim acessível para mudanças, entendendo a contextualização como uma ação propulsora/impulsionadora de conhecimentos. Portanto, esse **percurso formativo** não se refere apenas aos componentes curriculares obrigatórios, mas também o que surgir nesse percurso, seja por questão de necessidade ou interesse dos educandos, por isso que este currículo precisa ser flexível para que então haja uma educação contextualizada.

Neste sentido, para que aconteça uma educação contextualizada os educandos precisam ter a oportunidade e condições para se expressarem em todos os aspectos. Se analisarmos as perspectivas de currículos, o currículo que proporcionaria que os educandos reflitam todas as questões que permeia o sujeito (social, política, econômica, cultural, Gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros) é uma perspectiva de currículo pós- crítico (RUTH PAVAN, 2010). Considera-se válidas todas as manifestações socioculturais, deste modo,

observamos que nessa perspectiva o currículo é plural, não existe uma só forma de pensar os aspectos existentes nas diversas camadas sociais, desse modo não deve pensar em uma única cultura dominante, assim visto no segundo capítulo desta pesquisa.

Outra questão para refletirmos, é sobre a **I - concepção e organização do espaço curricular e físico**, precisamos romper esse pensamento que a melhor aula é em sala de aula, no geral é necessário entendermos que o espaço curricular não está limitado a uma folha de papel menos ainda a sala de aula, temos que romper as “paredes” da escola e das nossas mentes. E assim, compreendemos que o espaço curricular é um lugar de ensino/aprendizagem que pode e deve acontecer em diferentes lugares, deste que haja um planejamento como toda aula normalmente acontece. Mas a probabilidade de acontecer é mínima, geralmente a concepção de espaço curricular é escola e sala de aula, por isso que é necessário ver a escola e conseqüentemente o espaço currículo como um lugar de movimento instável, para que nossos educandos percebam que o ensino/aprendizagem acontece em diferentes lugares.

Portanto, é essencial refletimos sobre a relação do currículo é a educação contextualizada, se uma determinada escola tem currículo tradicional, será que há possibilidade para uma educação contextualizada? E como seria essa contextualização? Deste modo, reafirmamos que é necessário discutir, e reconhecer a importância do currículo aliado a uma educação contextualizada. Sendo que é preciso que as instituições de ensino, e os professores se aprofundem para melhor conhecer o currículo nas perspectivas, crítica ou pós-crítica, para que a escola venha a ter mais respaldo teórico, e assim fazer a sua escolha.

Ao analisarmos percebemos que o artigo citado não traz um conceito claro sobre educação contextualizada, no entanto, traz elementos importantes em sua redação, que devem ser levados em consideração. No artigo 13 (2010, p5) o parágrafo 4º **A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais**, de forma a estarem presentes em todas elas. Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são alternativas validas para auxiliar em uma aula contextualizada. A contextualização não é apenas a união dos conhecimentos previamente estabelecidos.

A educação contextualizada como já visitada no terceiro capítulo, tem como princípio básico, refletir sobre todos os processos de ensino. Não é apenas repensar a prática do professor, mas sim incluir toda a comunidade escolar, e que as instituições de ensino não apenas participem, mas que façam parte da vida dos educandos, de forma que os mesmos tenham oportunidade e condições de expressarem seus interesses e necessidades no currículo escolar. Não basta apenas uma aula contextualizada com as múltiplas realidades dos

educandos, porém que os conteúdos assim como a parte diversificada sejam ligados diretamente com o cotidiano desse público.

Ainda na mesma Resolução (CNE/CEB nº 4- 2010) art. 14, p. 6:

Art. 14. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. (Grifo nosso)

O 3º parágrafo faz um complemento aos componentes curriculares que podem ser organizados em áreas de conhecimento, disciplinas, ou em eixos temáticos fica a escolha da instituição, o importante é que a parte diversificada não pode ser trabalhada de forma separados dos componentes curricular, na verdade ela precisa ser trabalhada junto com os demais componentes. Outra questão é sobre as **Tecnologia da Educação e Informação (TIC)**, pois sabemos muito bem que os educandos vivem uma sociedade cada dia mais tecnológicas, desde modo é contundente que os sistemas de ensino usem esse recurso para facilitar o ensino/aprendizagem. Sendo assim, percebemos que os órgãos responsáveis pela educação devem proporcionar acesso e conduções, para que a equipe pedagógica tenha uma habilidade para que eles possam utiliza em sala de aula.

Nessa sequência o Artigo 15 (2010, p. 6):

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. § 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. § 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (Grifo nosso)

Nesse sentido, percebemos que a parte diversificada é um complemento importante a ser discutido nos currículos, pois é uma possibilidade ou oportunidade de os educandos terem acesso a coisas diferentes, que possivelmente vão ajudar no ensino/aprendizagem. É

importante ressaltar que ela deve ultrapassar a noção de sala de aula como o único lugar de ensino e até mesmo o tempo de aula pré-estabelecido, pode e deve ser flexível. Desse modo, a até mesmo uma escola com um currículo tradicional pode trazer uma ação significativa para os educandos em sua parte diversificada, não estamos afirmando que vai de fato, porém é uma possibilidade.

Já no segundo parágrafo do artigo em questão, assim como visto na Resolução CNE/CEB nº1 -2000 que aliás já mencionamos anteriormente, a língua estrangeira é obrigatória e garantida por lei deste 2005, parte diversificada de qualquer currículo em todas as instituições de ensino, cabendo a escola optar por a língua inglesa ou espanhola, e isto vai depender das necessidades dos educandos e das características da comunidade em que ele vive. Por mais que sabemos que nem sempre acontece tal/qual está estabelecida na legislação, mas o artigo deixa claro que é um direito do educando. Porém isso nos inquieta a refletir, porque o artigo só menciona a língua estrangeira na parte diversificada? E também como está sendo este ensino?

Desta forma, vamos retomar a reflexão no sentido de questionar qual concepção que a escola tem de diversificada, e como as perspectivas de currículos atenderia a parte diversificada? Sendo assim, como seria a parte diversificada em um currículo na perspectiva tradicional? Como seria a parte diversificada em um currículo na perspectiva crítica? Como seria a parte diversificada em um currículo na perspectiva pós- crítica?

Neste sentido, a parte diversificada vista na perspectiva tradicional por seguir o currículo como um guia estabelecido, o ensino acontece de forma mecânica, dessa maneira é claro que este currículo tem por tendência ter a parte diversificada relacionado a língua estrangeiras, e dificilmente buscaria outra ação significativa na sua parte diversificada, seu objetivo seria cumprir apenas o ensino da língua estrangeira, e mesmo assim, seria um ensino técnico sem agregar uma aula contextualizada.

Já a perspectiva crítica espera-se que o ensino tenha uma contextualização e uma reflexão crítica dos conteúdos, por se trata de uma perspectiva que tem preocupação com a desigualdade social e econômica, na parte diversificada busca-se que se tenha uma ação significativa para o educando tenha mais oportunidade de acesso, para quebre essa barreira da desigualdade, ou seja, este currículo vai estar sempre buscando alternativa para melhorar as relações sociais.

Por fim, a perspectiva pós-crítica é uma teoria contemporânea influenciada pelos dilemas atuais, assim como visto segundo capítulo desta pesquisa, ela tem algumas semelhanças com a teoria crítica, relação ao buscar sempre que o educando tenha um pensamento crítico

do que está sendo debatido em sala de aula e na sociedade, para além disso há uma discussão e empoderamento de discussões, de gêneros, etnias entre outros. Outra questão importante é relação dos seres humanos e a natureza, sendo assim, a parte diversificada neste currículo ia se preocupar com um todo, ou seja, questão sociais, políticas, econômicas, gêneros, sexualidade, culturais e com os problemas ambientais. Sendo assim, em locais que tem comunidades ou cultura indígenas mais presente, porque não aprender a língua desse mesmo grupo?

Nessa sequência, o artigo. 28, p. 10:

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. § 1º Cabe aos **sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.**

Desta forma, o artigo em questão reafirma que é dever dos sistemas educativos oferecer cursos profissionalizante gratuitamente aos jovens e adultos, e sendo assim lhe proporciona oportunidades para que o educando possa transformar seu meio social, levando em consideração as características e interesses dos educandos e conseqüentemente a da comunidade em que vive. Desta forma, reafirmamos a importância de conhecermos qual a concepção de currículo e qual perspectiva de currículo que a instituição está oferecendo. Pois se for uma perspectiva tradicional, será que este currículo vai **considerar as características do alunado**, bem como **seus interesses e condições de vida e de trabalho**? E ainda mais, **ações integradas e complementares entre si**?

Além disso, é evidente que há uma preocupação maior em relação ao mercado de trabalho, é claro que este um fato importante para que os sujeitos possam sair da instabilidade. Porém, isso nos leva a indagar, será que o mercado de trabalho é o único aspecto ou mais importante para que os educandos adquiram/construam sua autonomia e liberdade? Será que somente a oferta desse curso profissionalizante resolve a dívida social que a sociedade tem com esses jovens e adultos? Ou será que esses jovens e adultos precisam de uma instituição que reconheça suas necessidades e lhes possibilite refletir e expressarem sobre todos os aspectos da sociedade, assim proporcione a autonomia e a liberdade?

Nesse sentido, o art. 28:

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja (m): I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (Grifo nosso)

Nessa perspectiva, um dos princípios fundamentais para os cursos de EJA, que buscam uma Educação Profissional alinhada à Educação Básica tem que ter por base a flexibilidade de currículo, bem como de tempo e espaço, ou seja, os tempos de formação da EJA precisam ser flexibilizados para que rompam como o ensino infantil, sendo assim a EJA começa a ser oferecida em modos ou em fases, **para permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos**. Porém há um perigo de ter um aceleração da formação e eles não terem acesso nem a base comum nem a diversificada porque tudo tem que se dá em menos tempo. Por isso, que a base diversificada não pode ser trabalhada de forma separada dos outros componentes curriculares.

É necessária uma perspectiva de currículo que proporcione, que os educandos expressem seus interesses e necessidades, bem como, possibilite que os mesmos façam parte do currículo e não apenas participem. Desta forma, **I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos**. Pois não se trata de simplesmente uma aula contextualizada, mas sim o que o currículo faça sentido na vida dos educandos, e para que isso aconteça os educandos precisam expressarem no currículo os seus interesses, uma vez que eles têm conhecimentos para ser compartilhados, não somente de forma dialogada em sala de aula, mas também expressem no currículo e vivenciado no percorrer desse processo formativo.

A legislação abre uma possibilidade quando afirma que **II - Providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas**, mas não dá indicativo ou respaldo

teórico, e acaba ficando a critério da escola. E como já mencionamos anteriormente dependendo da perspectiva de currículo, isto pode ser feito de forma tradicional aonde não há esse olhar sobre o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes e as avaliações são iguais ao ensino regular, ou em uma perspectiva crítica/pós-crítica em que haja realmente esse suporte e atenção individual, mediante atividades diversificadas, e uma avaliação que der conta dessa diversidade de saberes desses sujeitos.

Já a alínea três do parágrafo em questão aponta que, **valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes.** Desta forma, percebemos que ela abre um leque para reafirmamos que é direito dos educandos atividades e vivências socializadoras, e isto é muito relevante para o ensino/aprendizagem principalmente de forma contextualizada. E também nos inquieta e nos propicia refletir sobre a concepção de espaço curricular já mencionada anteriormente, se a legislação diz que valoriza a realização de atividades e vivências socializadoras, será que nas instituições de ensino acontece o mesmo?

A alínea quatro aponta que se faz necessária uma atenção especial para que seja **desenvolvida a agregação de competências para o trabalho.** Em consonância com os documentos oficiais, é correto afirmar que: A legislação muitas vezes dá mais ênfase à relação mercado de trabalho, do que a relação formativa crítica no processo de escolarização. E isso nos leva a mais questionamentos: Será que isto é uma perspectiva tradicional, que atende a interesse do capitalismo? Ou uma perspectiva crítica ou pós crítica que busca a emancipação do educando? Pois se apenas proporcionar aos sujeitos uma função no mercado de trabalho sem consciência crítica, será que os mesmos vão ser autônomos, críticos, emancipados? Ou a sociedade vai oprimi-los cada vez mais?

Não afirmamos que o trabalho não seja importante ou necessário, principalmente porque sabemos que o ser humano tem necessidades básicas no seu cotidiano, como alimentação, moradia entre outros, ou seja, apoiamos que os educandos da EJA saiam preparados para ser autônomos e ter/concorrer a bons empregos, porém a EJA não se resume apenas a essa questão. É notório que os jovens e adultos muitas vezes se encontram em situação de *vulnerabilidade* (ARROYO, p. 6). Esse é um fato inquestionável, se refletimos no sentido de que não é apenas uma questão mercadológica de trabalho digno para os nossos educandos, mas também de um reconhecimento da dívida que a sociedade tem com esses educandos, pois é a própria sociedade que criou e que ainda insiste e criar esses espaços de exclusão que inferioriza todos os que não estão de acordo com os padrões previamente

estabelecidos, diga-se de passagem, por uma sociedade capitalista, machista e que visa apenas questões superficiais.

Fica evidente que a legislação nacional aponta várias possibilidades, uma das principais é que reconhece a EJA como uma modalidade de ensino que possui suas características próprias e que devem ser respeitadas suas particularidades, abre também discursão para pensarmos a concepção de currículo, assim como de educação contextualizada, espaço curricular, iniciativas autônomas. Mas também existem algumas lacunas, a falta de uma definição sobre alguns aspectos; definição de currículo, educação contextualizada, sujeitos proponentes, sobre sua parte diversificada, a concepção de trabalho está se referindo a emancipação ou subordinação. Não temos uma garantia que nas escolas essa legislação vai ter essas características, ou a “cara” dos estudantes da EJA, justamente porque a legislação vai deixando essas lacunas.

Na segunda parte da análise, nós nos dedicamos sobre os documentos que trata da legislação que regulamenta o ensino da EJA no município, analisamos a Portaria Nº01/SEDUC, diretrizes para a EJA o ano de 2017 no município de Sumé-PB. É importante ressaltar que iremos trabalhar com a Introdução e alguns artigos que atendem ao nosso objeto de pesquisa. Desta forma, classificamos quatro aspectos para uma melhor organização e análise do documento: Elementos de Concepção; Elementos de Organização; Elementos de Progressão ou Certificação; E elementos de apoio Técnico e Pedagógico.

Diante disso, o artigo mencionado a baixo, traz elementos de concepções:

Art. 7º-A educação do município de Sumé atua como meio transformador de gestão político-administrativo comprometido com a construção de uma sociedade cidadã, tendo como referências: § 1º MISSÃO, “Oferecer Educação Básica de Excelência, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania”. § 2º VALORES, sustentados pela Ética, Dignidade e a Valorização do Ser Humano e suas experiências. § 3º VISÃO DE FUTURO, por ser referência em qualidade na Educação Básica. (Grifo nosso)

A educação no geral é vista como o meio de transformação do cidadão. De acordo com o primeiro parágrafo em questão, o currículo que mais se aproxima dos objetivos citados pela **Missão** é um currículo visto na perspectiva tradicional, que tem por base a Pedagogia Liberal, assim como visto no primeiro capítulo, embora essas correntes de pensamentos tenham característica específicas, são ligadas a um caráter individual, e ao mercado de trabalho e a conduta moral do indivíduo. (LIBÂNEO,1990). Percebe-se que a legislação evidencia uma preocupação pelo dever e excelência, **contribuindo efetivamente para o**

exercício da cidadania, porém não deixa claro que há uma preocupação com a formação crítica desses sujeitos.

Questionamos qual o papel ou qual a importância que o educando tem nesse processo de ensino, e que tipo de função os mesmos desempenham no currículo escolar? Pois será que essa excelência exigida para o exercício da cidadania também se refere a formação crítica dos educandos? E de transformação do meio social? Será que este currículo reconhece e proporciona a diversidade desses sujeitos ou ele está se referido a homogeneização?

Nesta perspectiva, o segundo parágrafo em relação aos seus **Valores**, refletimos acerca de: Qual concepção “ética”, referida? Já sobre esse termo **Dignidade** nos convida a pensar sobre quais aprendizagem/componentes curriculares são essenciais para que os educandos da EJA tenham qualidade e oportunidade digna, mediante a anos de injustiça social, política, econômica? É certo que, a **Valorização do Ser Humano e suas experiências** é de suma importância nesse processo de ensino que visa, uma concepção de educação contextualizada, principalmente para essa modalidade de ensino. Porém é importante refletirmos sobre a população que mora no campo, pois Sumé é considerada e caracterizada como uma cidade rural, pelo contingente de habitantes e por características que se inserem na flora e na fauna, bem como as atividades econômicas e entre outras, e será que essas experiências desses sujeitos estão sendo valorizada?

Já o terceiro parágrafo, é abordada a **Visão de Futuro**, é em princípio tornar visível a relevância da EJA, e sua contribuição na vida dos educandos, por isso evidenciamos que a visão de futuro, não seja apenas **por ser referência em qualidade na Educação Básica**, mas em todos níveis de ensino, umas das ferramentas que poderia potencializar melhorias para o ensino principalmente da EJA, é a educação contextualizada, pois ela promove a aproximação entre a escola e o aluno, permitindo que escola busque fazer parte da vida dos educandos, e assim os mesmo percebam que são capazes de transformar seu meio social, desde que a instituição promova ações significativas na vida dos educandos.

Quanto aos elementos de concepção concluímos que: a concepção vigente é um currículo mais próximo ao modelo tradicional, pois fica claro que a concepção de educação alinhada ao exercício de cidadania, não há uma indicação sobre formação crítica, uma educação como forma de libertação, e por mais que se fale sobre a ética, dignidade, valores e qualidade de ensino, não deixa claro a quem ela está se referindo, qual sua finalidade e a quem estão favorecendo, já que nem sempre quando se refere à qualidade de ensino, significa oportunidade para todos, menos ainda formação crítica.

Sobre Elementos de Organização e Progressos:

Art.20- A Educação Básica de Jovens e Adultos, **curso de suplência para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, será ministrada em 02 (duas) etapas anuais de escolaridade para o primeiro segmento e quatro semestres para o segundo segmento.** §1º- A organização das turmas no Art. 9º compreenderá: **1º Segmento- 1ª a 4ª séries; Etapas I-** Conteúdos 1ª e 2ª séries; **Etapas II-** Conteúdos de 3ª e 4ª série; **2º Segmentos- 5ª a 8ª série; Etapas III-** Conteúdos de 5ª a 6ª série; **Etapas IV-** Conteúdos de 7 a 8ª série OU **1º. semestre - 5ª série; 2º. Semestre- 6ª série; 3º. semestre - 7ª série; 4º. Semestre- 8ª série; §2º-** A idade mínima de acesso ao curso de suplência de acordo com a Lei nº 9.394/96 é de 14 anos de idade, e mínima de 15 anos para conclusão do curso no correspondente a 8ª série. §7º- As turmas de Educação Básica de Jovens e Adultos com ensino presencial, serão organizadas com o mínimo de 25 (vinte e cinco). §8º- Turma com número diferente do determinado nestes artigos, só poderá funcionar com autorização da secretaria de Educação. (Grifo nosso)

Sobre o elemento de organização o artigo 20 traz várias indicações, os parágrafos 1º; 2º; 7º; e 8º, refere-se às etapas e organização das turmas. Sendo assim, a EJA no município de Sumé é organizada em 4 seguimentos e etapas (1º Segmento- 1ª a 4ª séries; Etapas I- Conteúdos 1ª e 2ª séries; Etapas II- Conteúdos de 3ª e 4ª série; 2º Segmentos- 5ª a 8ª série; Etapas III- Conteúdos de 5ª a 6ª série; Etapas IV- Conteúdos de 7 a 8ª série OU 1º. semestre - 5ª série; 2º. Semestre- 6ª série; 3º. semestre - 7ª série; 4º. Semestre- 8ª série. O segundo parágrafo vidência a idade mínima para ter acesso a esta modalidade de ensino é de 14 anos, e a mínima de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental, além também estabelecer o número mínimo de alunos por turma.

Percebemos que o artigo em questão, segue os parâmetros nacionais sobre a organização dessa modalidade de ensino. No entanto, não aparece nos artigos as particularidades dos sujeitos que frequentam a EJA no município de Sumé, pois deveria ter no mínimo algumas indicações sobre os sujeitos que estudam, assim como relação cidade e campo. Também foi percebido que o artigo refere-se apenas ao ensino fundamental, já o ensino médio não existe indicações referentes. Deste modo, refletimos: Será que os jovens e adultos estão tendo oportunidade de ter acesso na instrução escolarizada, e principalmente à continuação do ensino?

Nessa perspectiva, os elementos de progressão e certificação diz que:

§3º- Para ingresso na Etapa II, o aluno deverá apresentar comprovante da (s) série (s) anterior (es), caso isto não ocorra, o aluno deverá ser submetido a um teste de confirmação de fases, até 20(vinte) dias letivos a contar do início do ano letivo. §4º- A avaliação do regimento escolar, será realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática,

prevalecendo os aspectos qualitativo sobre a quantidade. §5º- Concluídos os níveis de escolaridade equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, ao aluno será dado o direito de prosseguir seus estudos no Sistema de Ensino Regular ou Supletivo, com base no art. 38 da Lei nº 9.394/96- L.D.B. §6º- O certificado de Conclusão de curso da Educação Básica, Nível Fundamental para Jovens e Adultos, será expedido pela Escola credenciada, mediante comprovação de sua conclusão com sucesso.

Já os elementos de progressão se encontram nos parágrafos 3º; 4º; 5º e 6º, também seguir os parâmetros nacional, que por sua vez refere-se ao ingresso, a avaliação, ao direito de prosseguir com base ano artigo 38 da LDB, e a certificação de conclusão de curso. Porém, também não aparece uma ação significativa em relação ao ingresso no ensino superior, no parágrafo 6º, refere-se apenas o certificado de educação básica, não há uma indicação para o nível médio, e superior. Isso nos deixou apreensivos no que diz respeito à continuidade da educação institucional desses sujeitos, pois como já mencionamos diversas vezes, a EJA é um direito estabelecido por lei, porém ainda estamos lutando por educação digna dos nossos educandos. Deste modo, refletimos de que forma nós podemos garantir aos nossos jovens e adultos continuidade dos estudos, não só para o ensino médio, mas também o superior?

Nessa sequência, os elementos de apoio técnico e pedagógico o artigo 21 diz que:

Art. 21- Caberá a Secretaria de Educação, oferecer assessoramento técnico e pedagógico à implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos. Parágrafo único: A SME deverá implementar cursos profissionalizantes para as turmas de EJA dentro do currículo escolar. (Grifo nosso)

O artigo em questão, deixa claro que é obrigação da Secretaria de Educação, **oferecer assessoramento técnico e pedagógico à implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos.** Percebemos suas potencialidades quando relacionamos uma perspectiva de currículo crítica ou pós-crítica, pois eles visam a educação como forma de libertação dos educandos, assim contribuindo na transformação do seu meio social. Contrapondo a esta ideia se não houver um cuidado em pensar em que perspectiva curricular baseia-se esse **assessoramento técnico e pedagógico à implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens**, corre risco de em vez de acontecer ações afirmativa que valorize aos jovens e adultos, possam repetir o mesmo que vem acontecendo há anos, uma “política compensatória”, que reprimem direitos e reproduz preconceitos.

O artigo deixa evidente que é responsabilidade da Secretaria de Educação **implementar cursos profissionalizantes para as turmas de EJA dentro do currículo**

escolar. A secretaria de educação tem certa autonomia para organizar projetos, que venham a contribuir de forma significativa na vida dos educandos. No entanto, isto não é uma tarefa simples, pois se for pensado em uma perspectiva tradicional, em vez de visibilizar oportunidade de igual modo aos demais ensino, pode reproduzir um estereótipo que inferioriza e separa, por isso que evidenciamos a importância da educação contextualizada, não só na sala de aula, mas em todas as ações relativas a EJA e sobre tudo profissionalizante.

As diretrizes para EJA no município de Sumé também aponta várias possibilidades, sendo assim segue os parâmetros em relação à organização da EJA, reconhecendo como modalidade de ensino, também abre discussões em torno da concepção de educação, valorização do Ser Humano e suas experiências, assessoramento técnico e pedagógico, à implantação implementar cursos profissionalizantes para as turmas de EJA dentro do currículo escolar. Porém, também existem algumas lacunas, de princípios a resolução não evidencia as particularidades dos jovens e adultos que frequentam o ensino no município, não há um indicativo por exemplo das experiências dos educandos que moram no campo, quais o assessoramento técnico e pedagógico e os cursos profissionalizante principalmente para esses educandos. Em relação a concepção de educação ainda está pautada em currículo tradicional, talvez isso explique a falta de indicativo para o ensino médio e superior.

Se levarmos em consideração a trajetória do processo de ensino principalmente para esses jovens e adultos excluídos da sociedade, compreenderemos que não é tão estranho que ainda lutemos por uma educação já garantida por lei, e por isso que essa causa também é nossa, não apenas por sermos educadoras (es), mas por já termos tido nossas vozes ignoradas mediante as leis, é claro que devemos enfatizar alguns avanços, de fato a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino e que deve ser respeitada e valorizadas as particularidades dos educandos esse processo formativo.

Reafirmamos quantas vezes for necessário que não queremos simplesmente uma educação de forma “bancária”, queremos uma formação crítica, que a educação seja vista como forma de libertação, que haja ação significativa que proporcione autonomia para nossos educandos, e principalmente que a sociedade perceba que há uma dívida social e econômica, pois é a própria sociedade que cria esses espaços de exclusão, sendo assim, cabe aos órgãos públicos, tanto na esfera Estadual, Municipal e Federal proporcionar uma educação digna aos nossos educandos e principalmente aos jovens e adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu uma reflexão acerca da relação entre o currículo e a educação contextualizada, mediante documentos legais da EJA utilizados pela pesquisa, tendo em vista sua importância não apenas profissional, mas em minha formação pessoal, além também de ser meu interesse particular, pelos motivos já citados. Diante de inúmeras questões que poderia ser tratada nós conseguimos da conta das análises de documentos, pois devido o tempo da pesquisa, e também minha rotina em meio a trabalhos informais e a distância da minha comunidade rural em relação à Sumé, impossibilitou a ida ao campo de pesquisa.

Apesar das dificuldades apresentadas, a pesquisa possibilitou compreender as fragilidades e potencialidades da proposta curricular, e como é tratada a contextualização a partir dos documentos que regulamentam a EJA em âmbito nacional e local. Mas para compreender tal questão, gostaria de lembrar que foi necessário seguir alguns passos: primeiro foi mapeada e caracterizada as propostas curriculares na EJA, através de levantamento prévio entre eu enquanto orientanda, juntamente com a orientadora foram vislumbradas algumas possibilidades, depois foi feita uma entrevista de aproximação na secretaria de educação onde foram indicadas as diretrizes referente ao ensino da EJA no município de Sumé.

Segundo momento, foram analisadas essas propostas curriculares para poder compreendermos como é tratado a contextualização a partir desses documentos que regulamentam tal ensino, foram analisadas tanto no âmbito nacional (PARECER CNE/CEB nº11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010), quanto no âmbito local (Portaria nº1/ SEDUC, as diretrizes para EJA no município de Sumé). Desta forma, percebemos que os documentos regulamentam a EJA no âmbito nacional e local, existem potencialidade assim como fragilidades que precisam ser levadas em consideração, para que essas potencialidades sejam vistas e multiplicadas, já as fragilidades possam ser diminuídas ou superadas.

Identificamos essas fragilidades e potencialidades nos documentos que dizem respeito à contextualização na EJA, percebemos que a legislação nacional aponta várias possibilidades, uma delas é que reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que possui suas características próprias e que deve ser respeitada suas particularidades, abre também discussão sobre a concepção de currículo, assim como de educação contextualizada, espaço curricular. Mas também existem algumas lacunas, a falta de uma definição explícita sobre alguns aspectos: definição de currículo, educação contextualizada, sujeitos proponentes,

sobre sua parte diversificada, e a própria concepção de trabalho pois não deixa claro se está relacionada emancipação ou subordinação.

Nessa sequência, observamos que as diretrizes para EJA no município de Sumé também apontam várias possibilidades, seguindo os parâmetros em relação à organização da EJA, reconhecendo como modalidade de ensino, também abre discussões em torno da concepção de educação, valorização do Ser Humano e suas experiências, entre outros. Porém, também existem algumas lacunas, de princípio a resolução não evidencia o trato a essas particularidades dos jovens e adultos que frequentam o ensino no município, não há um indicativo, por exemplo, das experiências dos educandos que moram no campo, qual o assessoramento técnico e pedagógico e os cursos profissionalizante principalmente para esses educandos.

Foi perceptível que a legislação tanto nacional quanto local está mais atrelada a perspectiva de currículo tradicional, que por sua vez dá mais ênfases aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Já em outro momento evidencia uma perspectiva de currículo crítico e pós- crítico, desde que esses sujeitos possam ter possibilidades na prática. Sendo assim, fica claro que essas fragilidades são direcionadas mais para um currículo tradicional, enquanto que dentro das potencialidades nós temos um direcionamento mais para as perspectivas de currículo crítico ou pós-crítico, no entanto, de fato não sabemos se está acontecendo na prática.

Diante de tudo que já foi relato e pesquisado, é coerente dizer a nossa foi muito importante, além de apresentar as potencialidades e fragilidades nos documentos relacionados à EJA, também suscitou outras questões para serem discutidas. Assim sendo, ainda surgem outros questionamos: Será que a legislação nacional sucede na prática da mesma forma? Como se dar a formação dos professores? Como está atualmente o estado da discussão de currículo na escola? Será que a equipe pedagógica discute as perspectivas curriculares? Como se dar a participação dos educandos no currículo escolar e principalmente na Secretaria Municipal de Educação em Sumé? Qual a concepção de contextualização presente na escola, é uma aula contextualizada, uma educação contextualizada? Como fica evidente, muitas são as questões que eclodem a partir da nossa pesquisa, e esperamos que cada um que tiver acesso a esta, possa se perguntar e questionar-se quanto aos direitos e deveres com relação à Educação de Jovens e Adultos, essa não é uma preocupação apenas de profissionais da educação, mas, inclusive da sociedade civil que deve alinhar-se com às lutas pela igualdade de direitos e efetivação deste nas práticas sociais desse país.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, p. 1-108, ago. 2007.
- BRASIL. **CNE/CEB. Resolução nº 1, de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 05 jul. 2000
- BRASIL. **CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 13 jul. 2010
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 70ª. Ed. França: Lda, 1977.
- FARIAS, Mayane Ferreira. O currículo como norteador da construção do conhecimento em sala de aula. Congresso nacional de educação, Rio Grande Norte, set.2014
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Brasília, psicologia: Teoria e Pesquisa, 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210;
- LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista Demerval SAVIANI, São Paulo: Loyola, 1992.
- LOURENÇO, Manuel Bergstrom Filho. **O problema da educação de adultos**. Brasília, v.81, n. 197, p. 116-127, jan. / Abriél.2000.
- MACEDO, Elizabeth. O currículo e conhecimento: aproximação ente educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.716-737 set. /Dez. 2012
- MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.6, n.2, p.340-354, maio a agosto de 2013
- OLIVEIRA, Ires Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares.
- PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. *Revista Lusófona de Educação*, 2010,15, 125-135. Mato Grosso do Sul.
- RAMOS, Fábio Pestana. Os estudos de Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis. **Para melhor entender a história**. SP, 16 de junho de 2011. Disponível em: <<http://fabiopestanamos.blogspot.com.br/2011/05/os-estudos-de-bourdieu-passeron-bowles.html>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018
- REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIARIDO BRASILEIRO-RESAB. **Diretrizes de educação**

Para a convivência com o semiárido brasileiro. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO, 1., 2006, Juazeiro,

Bahia. **Anais...** Juazeiro, Bahia: RESAB, 2006. Disponível: <http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Diretrizes%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20Conviv%C3%Aancia%20com%20o%20Semi%C3%A1rido.pdf>

>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. Paraná: 2013

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos.** Revista HISTEDBR on-line, Campina, n. 38, p. 49 a59, jun. 2010.

ZAPPAROLI, Irene Domenes. **Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.** Londrina: 2005.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

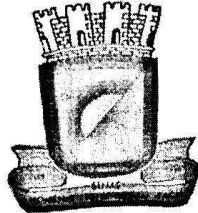
Entrevista Semiestruturada (apenas para obtenção de dados)

Essa entrevista, é de suma importante para a nossa pesquisa intitulada “limites e potencialidades: as propostas curriculares na educação de jovens e adultos no município de Sumé-PB”. Através dessa entrevista coletaremos os dados necessário para a pesquisa.

Sendo que esse tipo de entrevista se caracteriza pelo diálogo, precisamos no mínimo fazer uma breve estruturação para a conversa se inicie, nesse sentido a conversa em volta das perguntas citada a baixo:

1. Há um departamento ou pessoa responsável pela EJA no município?
2. Quais são os documentos que regulamentam o ensino da EJA?
3. Onde/como estão organizados os documentos que regulamentam o ensino da EJA? Como podemos ter acesso a esses documentos?
4. Quais os profissionais responsáveis por elaborar as diretrizes curriculares para EJA, no Municípios de Sumé?

ANEXO 1 – INSTRUÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO EM SUMÉ - PB



PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMÉ – PB SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME DIRETRIZES PARA O ANO DE 2017

Portaria Nº 01/SEDUC

Sumé, 18 de janeiro de 2017.

Baixa instruções complementares para o funcionamento das escolas pertencentes à REDE DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SUMÉ – PB, no ano letivo de 2017, e dá outras providências.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Sumé/PB, no uso das atribuições conferidas pelo Art.66 da Lei Orgânica e no Art.26 da Lei nº1.176, de 10 de janeiro de 2016 e;

Considerando a necessidade de normatizar o funcionamento das unidades escolares da REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SUMÉ – PB, para o ano letivo de 2017;
Considerando, a necessidade de um instrumento que venha nortear suas ações administrativas, técnicas e pedagógicas das unidades escolares.

RESOLVE: Baixar orientações para o ano letivo de 2017

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

Art.1º O Calendário Escolar da Rede Municipal de Ensino é um documento que tem o objetivo de orientar as atividades escolares distribuídas ao longo do ano letivo. É elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de acordo com a legislação educacional em vigor, e submetido à apreciação dos Supervisores Pedagógicos, Gestores Escolares e do Conselho Municipal de Educação para posterior publicação no Boletim Oficial do Município de Sumé/ PB.

Art.2º A Rede Municipal de Ensino é composta por 01 Creche, 12 Unidades Educacionais, dessas, 03 localizadas na zona urbana, ofertam o Ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais, 02 Ensino

Art.6º A oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem como princípios:

§ 1º Igualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizagem de crianças e adolescentes nas Unidades Educacionais de Ensino;

§ 2º Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

§ 3º Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

§ 4º Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

§ 5º Valorização dos profissionais da educação;

§6º Gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade, na forma de lei;

§ 7º Garantia de padrão de qualidade.

Art.7º A Educação do município de Sumé atua como meio transformador de uma gestão político-administrativa comprometida com a construção de uma sociedade cidadã, tendo como referências:

§ 1º **MISSÃO**, “Oferecer Educação Básica de Excelência, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania”.

§ 2º **VALORES**, sustentados pela Ética, Dignidade e a Valorização do Ser Humano e suas experiências.

§ 3º **VISÃO DE FUTURO**, por ser referência em qualidade na Educação Básica.

II – DA MATRÍCULA

Art.8º - As renovações de matrículas dos alunos da escola serão no período de 09 a 31 de Janeiro de 2017, sob a responsabilidade da direção e do corpo administrativo da Escola.

Art.9º - As matrículas para os alunos novos serão no período de 16 a 31 de janeiro de 2017.

§ 1º - Só poderão ser matriculados alunos novos de acordo com disponibilidade de vagas obedecendo o número de alunos por turma conforme o **Art. 14** dessa resolução.

Art.10 - As crianças de 04/06 meses aos 3 anos deverão ingressar na creche.

Art.11 - As crianças de 04 anos deverão ingressar no Pré I e 05 anos no Pré II. –

§ 1º - O município deverá ter Universalizado o atendimento a Pré-Escola em 2016;

§ 2º - Não pode negar matrícula a nenhuma criança que procurar a escola, se as salas já estiverem cheias os pais deverão ser encaminhados a escola mais próxima.

Art.6º A oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem como princípios:

§ 1º Igualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizagem de crianças e adolescentes nas Unidades Educacionais de Ensino;

§ 2º Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

§ 3º Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

§ 4º Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

§ 5º Valorização dos profissionais da educação;

§6º Gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade, na forma de lei;

§ 7º Garantia de padrão de qualidade.

Art.7º A Educação do município de Sumé atua como meio transformador de uma gestão político-administrativa comprometida com a construção de uma sociedade cidadã, tendo como referências:

§ 1º **MISSÃO**, “Oferecer Educação Básica de Excelência, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania”.

§ 2º **VALORES**, sustentados pela Ética, Dignidade e a Valorização do Ser Humano e suas experiências.

§ 3º **VISÃO DE FUTURO**, por ser referência em qualidade na Educação Básica.

II – DA MATRÍCULA

Art.8º - As renovações de matrículas dos alunos da escola serão no período de 09 a 31 de Janeiro de 2017, sob a responsabilidade da direção e do corpo administrativo da Escola.

Art.9º - As matrículas para os alunos novos serão no período de 16 a 31 de janeiro de 2017.

§ 1º - Só poderão ser matriculados alunos novos de acordo com disponibilidade de vagas obedecendo o número de alunos por turma conforme o **Art. 14** dessa resolução.

Art.10 - As crianças de 04/06 meses aos 3 anos deverão ingressar na creche.

Art.11 - As crianças de 04 anos deverão ingressar no Pré I e 05 anos no Pré II. –

§ 1º - O município deverá ter Universalizado o atendimento a Pré-Escola em 2016;

§ 2º - Não pode negar matrícula a nenhuma criança que procurar a escola, se as salas já estiverem cheias os pais deverão ser encaminhados a escola mais próxima.

§ 3º - A escola deverá obedecer impreterivelmente ao número de alunos estabelecidos por sala de aula nessa resolução.

Art.12 - Deverão ser matriculados, no 1º ano do Ensino Fundamental, os educandos a partir dos 06 anos de idade, conforme 11.274/06.

§ 1º Deverão ser matriculados as crianças de 04/06 meses a 03 (três) anos na Creche.

§ 2º Deverão ser matriculados as crianças na Educação Infantil de 04 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

§ 3º As crianças atendidas pela Educação Infantil serão promovidas, automaticamente, ao 1º ano do Ensino Fundamental, não se justificando a retenção ou reprovação dessa clientela, desde que completem 6 (seis) anos até 31 de março do ano em curso.

§ 4º A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e particularmente na passagem do 1º para o 2º ano de escolaridade e deste para o 3º, não se justificando a retenção ou reprovação dessa clientela.

§ 5º No 3º ano do ensino Fundamental se conclui o Ciclo de Alfabetização, por tanto os alunos que não atingirem as competências necessárias para 4º ano deverão ficar retidas no 3º ano, de acordo com a resolução nº.../20.... do CME.

Parágrafo Único – O encaminhamento do pedido de cancelamento da matrícula pode ser feito em qualquer período do ano letivo, não cabendo ao aluno o benefício, caso já se encontre enquadrado em reprovação por excesso de faltas, devendo ser comunicado ao Conselho Tutelar.

Art.13 - O aluno maior de ¹⁴ 14 anos de idade nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 18 anos idade nas séries finais do Ensino Fundamental desistente mais de uma vez, sem justificativa, deverão ser encaminhados a cursos de Educação de Jovens e Adultos ou exames supletivos.

III – DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Art.14 - Para a organização das turmas, deverão ser observados os critérios estabelecidos na legislação vigente, Resolução do C.M.E., considerando a área útil por aluno, em cada sala de aula, de 1.20m².
 a – para as turmas de Educação Infantil, crianças de 06 meses a 1 ano- 07 alunos por professor; crianças de 1 a 2 anos – 12 alunos por professor. 2 a 3 anos – 15 alunos por professor, 3 a 4 anos 20 alunos por professor, 5 anos – até 25 alunos por professor na Pré escola.

números da resolução

b – para o Ensino Fundamental, turmas do 1º, 2º e 3º ano, o mínimo de 20 (vinte) e máximo de 25 (vinte e cinco) alunos, e para 4º e 5º ano, o limite de 35 (trinta e cinco) alunos por turma, considerando-se a proximidade da faixa etária.

c – para o Ensino Fundamental, turmas de 6º ao 9º ano, o mínimo de 30 (trinta) e máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos, por turma;

Art.15 - As Escolas deverão organizar as turmas do Ensino Fundamental distribuindo, preferencialmente, alunos de 1º ao 5º ano no turno da manhã e de 6º ao 9º ano no turno da tarde.

Art.16 As escolas que ofereçam o tempo Integral e possuam espaço físico já devem organizar o currículo de forma que intercalem horário das aulas com as atividades.

Parágrafo único – Na impossibilidade do atendimento ao disposto no caput deste artigo, as escolas deverão se organizar, de forma que todas as turmas da mesma série funcionem em um único turno. No Campo deve-se evitar turmas de multi-etapa, ou seja Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma.

IV – DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art.17 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e Pré-Escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais e não domésticos, que constitui em espaços públicos e privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos em período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionado pelo CME. Tem matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade completados até 31 de março do ano em curso, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir das Brincadeiras orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º As escolas devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as salas de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações

estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

V – DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 18 - No Ensino Fundamental a matrícula é para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade completados até 31 de março do ano em curso. Sendo em duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar e educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 19 - Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e completam-se nos subsequentes, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social;
- VI - garantia da conclusão na idade certa;
- VII - melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações institucionais;

VI – DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art.20 - A Educação Básica de Jovens e Adultos, curso de suplência para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, será ministrada em 02 (duas) etapas anuais de escolaridade para o primeiro segmento e quatro semestres para o segundo segmento.

§ 1º – A organização das turmas no Art. 9º compreenderá:

1º Segmento – 1ª a 4ª séries

Etapa I – Conteúdos de 1ª e 2ª séries

Etapa II – Conteúdos de 3ª e 4ª séries

2º Segmento – 5ª a 8ª séries

Etapa III - Conteúdos de 5ª e 6ª séries

Etapa IV - Conteúdos de 7ª e 8ª séries

OU

1º Semestre – 5ª série

2º Semestre – 6ª série

3º Semestre – 7ª série

4º Semestre – 8ª série

§ 2º – A idade mínima de acesso ao curso de suplência de acordo com a Lei nº 9.394/96 é de 14 anos de idade, e mínimo de 15 anos para conclusão do curso no correspondente a 8ª série.

§ 3º – Para ingresso na Etapa II, o aluno deverá apresentar comprovante da(s) série(s) anterior(es), caso isto não ocorra, o aluno deverá ser submetido a um teste de confirmação de fases, até 20(vinte) dias letivos a contar do início do ano letivo,

§ 4º – A avaliação do rendimento escolar, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

§ 5º – Concluídos os níveis de escolaridade equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, ao aluno será dado o direito de prosseguir seus estudos no Sistema de Ensino Regular ou Supletivo, com base no art. 38 da Lei n.º 9.394/96 – L.D.B.

§ 6º – O Certificado de Conclusão de curso da Educação Básica, Nível Fundamental, para Jovens e Adultos, será expedido pela Escola credenciada, mediante comprovação de sua conclusão com sucesso.

§ 7º – As turmas de Educação Básica de Jovens e Adultos com ensino presencial, serão organizadas com o mínimo de 25 (vinte e cinco) e o máximo de 40 (quarenta) alunos.

§ 8º – Turma com número diferente do determinado neste artigo, só poderá funcionar com autorização da Secretaria de Educação.

Art.21 – Os cursos de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental destinam-se a candidatos que tenham, no mínimo, 14 (quatorze) anos completos, na data da inscrição.

Art.22 - Caberá à Secretaria de Educação, oferecer assessoramento técnico e pedagógico à implantação e implementação de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único: A SME deverá implementar cursos profissionalizantes para as turmas de EJA dentro do currículo escolar.

V – DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art.23 - A Educação Física, disciplina integrada à proposta pedagógica da escola, componente curricular da Educação Básica, consoante o disposto no § 3º do art. 26 da Lei 9.394/96, deverá ser ministrada nas unidades de ensino da REDE MUNICIPAL, conforme as determinações destas diretrizes.

§ 1º A verificação do rendimento escolar deverá seguir os critérios determinados no Programa Curricular de Educação Física do Estado da Paraíba, ano de 1999, até ulterior deliberação.

§ 2º Para início das aulas de Educação Física, fica dispensado o Exame Médico, conforme o Decreto Federal n.º 888 de 04.03.1993, respeitando-se as exceções previstas em Lei e/ou circunstanciais.

§ 4º Os professores de Educação Física deverão participar de todas as atividades da Escola, a partir do planejamento, integrando-se com os demais professores e componentes técnicos do estabelecimento de ensino.

Art.24 - As Escolas da Rede Municipal de Ensino que funcionam com cursos noturnos deverão obedecer ao que determina o art. 26 § 3º da LDB.

Art.25 - Os professores de Educação Física poderão complementar sua carga horária semanal, com treinamento de equipes desportivas, orientando-se pelos seguintes procedimentos:

I - Para cada professor, o limite de horas semanais, não poderá superar a 8 horas;

II - Faz-se necessário que as horas destinadas ao treinamento de equipes sejam oferecidas em horários e/ou turnos diferentes dos horários regulares do aluno, devendo o trabalho ser efetivamente comprovado com a participação das equipes em eventos desportivos internos e/ou externos.

Art.26 – As atividades realizadas fora da escola, em clubes, escolinhas, associações, academias ou quaisquer outros locais, não dispensam os alunos das aulas de Educação Física.

Art.27 - É facultada a prática de Educação Física nos seguintes casos:

I - ao aluno amparado pelo Decreto Lei n.º 1.044 de 21/10/69 ;

II – ao aluno que estiver prestando serviço militar, devidamente comprovado por seu superior hierárquico;

III – à aluna com prole, comprovada através de certidão de nascimento do (a) filho (a) ou declaração da maternidade;

IV - ao aluno que exerça atividade profissional em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas,(Lei nº 7.692 de 20 de 12 de 88), comprovada através de declaração do empregador;

Art. 28 - O aluno deverá formalizar seu pedido de dispensa no início ou no decorrer do ano letivo, quando, diante de fatos impeditivos à frequência da disciplina, nos seguintes termos:

I – através de requerimento dirigido à direção da Escola, no início do ano e/ou no prazo máximo de 15 (quinze) dias, após o acontecimento do fato que motiva o pedido de dispensa, sendo anexado ao pedido o documento comprobatório;

II – no próprio ato da matrícula, em formulário, desde que a motivação declarada se comprove ou se interprete imediatamente;

Parágrafo único. Ao aluno não será permitido ausentar-se das aulas de Educação Física sem a devida dispensa deferida.

Art. 29 - As turmas de Educação Física deverão ser constituídas de alunos de ambos os sexos, no mesmo turno, em horário compatível com a disciplina.

§ 1º Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor da turma poderá aplicar atividades de recreação.

VI – ARTES

Art.30 - O Ensino da Arte é componente curricular, de acordo com o artigo 26, § 2º da Lei 9.394/96.

Art. 31 A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

Parágrafo Único - O caráter de sua obrigatoriedade leva a atribuições de notas que variam de “0” (zero) a 10 (dez), o que facilita a sistematização de transferência de alunos de uma escola para outra.

VII – DO ENSINO RELIGIOSO

Art. 32 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Parágrafo Único – A Escola poderá oferecer a disciplina no horário normal, de acordo com as peculiaridades da Escola, estabelecendo um dia na semana com 07 (sete) módulos-aula.

Art.33 - Cada Escola deverá designar apenas 01 (um) professor para a disciplina Ensino Religioso, para atender todas as turmas de 6º a 9º ano, desde que não ultrapasse o número de 20 (vinte) turmas.

Parágrafo Único – O professor de Ensino Religioso, que leciona em Escola cujo número de turmas é pequeno, completará sua carga horária em outra Escola, na mesma disciplina ou em outra, priorizando-se Ensino Religioso.

VIII – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 34. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

IX – DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Art. 35 – Os funcionários recém-admitidos só poderão requerer a transferência após 02 (dois) anos de trabalho na Unidade de Origem, exceto por decisão da Secretaria de Educação.


Art. 36 – O regime de trabalho para diretor escolar e diretor adjunto, será de 40 horas semanais, distribuídos nos turnos de funcionamento da Escola.

Art. 37 – O regime de trabalho do pessoal de apoio terá duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho. Conforme a Constituição Federal, Capítulo II, Artigo 7º, § XIII.

Art. 38 – A distribuição do pessoal de apoio por turno, será da competência do diretor escolar.

Art. 39 - O início e o término do período letivo definido neste calendário destinam-se ao ensino ministrado na Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Art. 40 - A frequência mínima exigida para o aluno do Ensino Fundamental, independente da metodologia a ser aplicada é de 75% para aprovação. As faltas seguidas devem ser comunicadas aos responsáveis. Caso não haja comparecimento dos responsáveis nas reuniões ou comunicados da escola a infrequência deve ser encaminhada ao Conselho Tutelar e, no caso de recorrência, à Promotoria da Vara da Infância e Juventude. Todas as comunicações devem ser devidamente protocoladas.

 **Art. 41** - A falta não justificada do servidor será registrada no Boletim de Frequência e acarretará descontos financeiros no mês de referência.

Art. 42 - A ausência do professor em dia letivo torna obrigatória a reposição da(s) aula(s) no espaço de cada bimestre. Caso não seja cumprida esta determinação o professor será oficialmente notificado. O descumprimento deverá ser encaminhado ao Conselho Escolar para providências em tempo hábil, de modo que os alunos não sejam prejudicados. Esclarecer sobre o número máximo de atestados por semestre.

Art. 43 - A reposição do déficit de aulas do professor deverá ocorrer no bimestre prejudicado e ser acompanhada pela direção e supervisão pedagógica, sendo que o professor repõe aos sábados, exceto os destinados a secretaria.

§ 1º Nas Unidades de Educação Infantil a reposição de aulas deverá acontecer ao final de cada semestre letivo.

Art. 44 - As ações, projetos e eventos das Unidades Escolares deverão ser planejados com a participação efetiva dos professores, supervisores e gestores, de acordo com o Projeto Político

Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Todas as atividades devem respeitar os objetivos e cronogramas previstos, assim como provocar impacto positivo na aprendizagem dos alunos. O planejamento integrado da Unidade Escolar deve ser aprovado/homologado pelo Conselho da Escola, assim como por este, ser monitorado e avaliado.

Art. 45 - As escolas deverão informar bimestralmente, aos pais ou responsáveis, a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução do Projeto Político Pedagógico, conforme art. 12 da Lei Federal nº 9394/96.

Art. 46 - A frequência na secretaria deverá ser registrada em livro de ponto específico. As faltas registradas, não justificadas, deverão ser informadas no Boletim de Frequência e serão observados para efeito de avaliação de desempenho dos Professores, Diretores, Supervisores.

Art. 47 - A Educação para a população do campo está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Art. 48 - As faltas dos servidores só serão abonadas mediante a apresentação de atestado médico até 72 horas totalizando 03 dias durante o mesmo mês, com apresentação até 72 horas.

Parágrafo Único – Ultrapassando o 3º dia, o servidor deverá encaminhar-se a Junta Médica do Município para confirmação do benefício ou caso venha apresentando atestados constantemente, o mesmo deverá ser encaminhado ao Departamento Pessoal em seguida a Junta Médica para avaliação até 72 horas.

Art. 49 - – O Professor que faltar, deverá repor a aula, no decorrer do bimestre, até o 1º dia útil do bimestre subsequente, conforme calendário estabelecido pela Escola.

§ 1º - No calendário escolar foi estabelecido um sábado letivo para reposição das aulas que não foram dadas pelos professores;

§ 2º – Para os professores do 6º ao 9º ano, não será permitido ministrar aulas em duas salas ao mesmo tempo, pois isto consistirá em aulas paralelas.

§ 3º – A escola só poderá encerrar suas atividades didática/pedagógica após o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas de atividades;

§ 4º – As escolas que estão com defasagem de dias letivos e carga horária, os professores só poderão encerrar o 4º bimestre e oferecer, se for o caso, prova final, cumprido o Calendário Especial;

§ 5º – O Diário de Classe é o testemunho do trabalho docente, portanto, é obrigação do professor manter o Diário preenchido e atualizado. Deve permanecer na escola, salvo a autorização da direção da escola, em virtude do mesmo ser um instrumento de trabalho técnico-administrativo.

Art. 50 – A jornada diária de atividade escolar obedecerá aos seguintes horários:

- Turno da Manhã: das 7h às 11h30
- Turno da Tarde: das 13h às 17h30
- Turno da Noite: das 18h30 às 22h20

§ 1º - O intervalo terá uma duração de ³⁰ ~~15~~ (quinze) minutos podendo ser reduzido em 10 minutos para ajustar os horários aos interesses da comunidade, do que se dará conta a Secretaria.

Art. 51 - Até 30 (trinta) dias do início das aulas, a Direção enviará à Secretaria de Educação, o nº de alunos matriculados por nível, modalidade, ano e nº de turmas.

Parágrafo Único - As escolas que formarem turmas de Correção de Fluxo deverão enviar também a relação dos alunos matriculados até 10 (dez) dias após o encerramento das matrículas.

Art. 52 - As Unidades de Ensino reservarão os dias determinados nos calendários diurno e noturno, para elaboração do Planejamento Didático-Pedagógico, com a participação do Corpo diretivo, docente e técnicos, de acordo com o que dispõe a Lei nº 9.394/96, em seus artigos 12 e 13;

§ 1º - No Planejamento Didático-Pedagógico, serão detalhados os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados por área de estudo e componente curricular oferecidos durante o ano letivo de 2016, elaborados segundo a seleção de conteúdos oferecidos pela Secretaria de Educação ou pela Proposta Pedagógica da Escola;

§ 2º - Para elaboração do Planejamento Didático-Pedagógico, deverão ser considerados:

a - diagnóstico do ano anterior referente a toda dinâmica da Escola;

b - os problemas detectados no diagnóstico, priorizando ações que venham atender aos objetivos e metas estabelecidos;

c - o Regimento da Escola;

d - a legislação vigente.

§ 4º - Bimestralmente, o professor promoverá o replanejamento de suas atividades apoiado pelo coordenador, visando à adequação da Proposta Pedagógica da Escola e às necessidades da aprendizagem do aluno.

Art.53 - Os docentes de todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo, deverão registrar os conteúdos programáticos ministrados, as avaliações e a frequência do aluno em seus diários de classe e/ou formulários utilizados durante o ano letivo, conforme dispõe o art. 13, inciso V, da LDB.

§ 1º As aulas não ministradas em dias facultativos, feriados locais ou outros não previstos neste documento, deverão ser compensadas mediante calendário de reposição, elaborado pela Escola, a fim do cumprimento da Carga Horária mínima exigida por componente curricular, prevista na legislação vigente.

§ 2º - Os diários de classe e os formulários utilizados deverão estar preenchidos e permanecer na escola para os procedimentos pedagógico-administrativos necessários.

§ 3º - A direção da escola deverá informar aos pais ou responsáveis pelos alunos o rendimento escolar e a frequência dos mesmos, em cumprimento à determinação do inciso VII do artigo 12 da LDB nº 9394/96, combinado com Capítulo XX da Resolução CEE nº 188/98.

Art.54 - Antes do início do ano letivo, no período de 23 a 27 de janeiro de 2017, a Secretaria de Educação deverá divulgar amplamente estas instruções complementares, realizando reuniões com os Diretores das Escolas, para esclarecimentos sobre as diretrizes da SEC, constantes neste documento e em outros documentos afins, bem como orientar a adequação da Proposta Pedagógica do Plano Administrativo e do Planejamento Didático-Pedagógico das Escolas.

Art.55 – De acordo com a lei 9.394/96 os professores deverão participar de formação continuada oferecida pela SEDUC para melhoria da escola pública e discutir temas referentes a educação, como curso de educação continuada no decorrer do ano letivo.

Art.56 – Todos os professores da rede municipal deverão participar dos programas de formação oferecidos pela Secretaria de Educação de acordo com a modalidade de ensino.

Art.57 – Todos os professores deverão participar do encontro bimestral promovido pela secretaria junto aos supervisores e coordenadores pedagógicos, fora dos dias letivos sempre que solicitado.

Art.58 – Todos os diretores, adjuntos, coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Orientadores Educacionais deverão participar do encontro mensal promovido pela secretaria junto a assessoria pedagógica da SEDUC, fora do dias letivos quando houver necessidade.

XI – DAS COMPETÊNCIAS

Coordenador Pedagógico
Art.60 Compete ao Supervisor Pedagógico e Gestor da Unidade Educacional reunir-se bimestralmente com o Conselho Escolar para:

- § 1º informar o cumprimento dos dias letivos;
- § 2º planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas durante o ano;
- § 4º monitorar e avaliar as atividades contidas no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE;
- § 5º acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola e monitorar o seu cumprimento;
- § 6º analisar e discutir estratégias para combate a infrequência e o baixo rendimento escolar;
- § 7º promover encontros de estudos sobre as normas administrativas, didáticas e disciplinares da Unidade escolar;
- § 8º analisar as normas contidas no Regimento Escolar;
- § 9º comunicar as normas emanadas pela Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Conselho Municipal de Educação;
- § 10 monitorar e avaliar a aplicação dos repasses financeiros e prestação de contas.
- ~~§ 11 acompanhar junto ao Coordenador do Programa Mais Educação, as atividades desenvolvidas pelos Monitores do Programa.~~

Art.61 Compete à Direção da Unidade Educacional:

- § 1º enviar, bimestralmente à Coordenação Pedagógica da SME, relatório das atividades realizadas na Unidade, incluindo atas das reuniões do Conselho Escolar;
- § 2º acompanhar junto à supervisão escolar a frequência e o desempenho dos alunos, assim como as ações para combater a infrequência e a evasão.
- ~~§ 3º monitorar com o apoio do(a) supervisor(a) escolar e Coordenador(a) da Educação Integral, as atividades desenvolvidas, apontando alternativas de soluções de problemas, de modo que a escola em tempo integral cumpra o seu papel de inclusão e de impacto positivo na aprendizagem e formação dos alunos.~~
- § 4º ao realizar a matrícula de alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, cadastrá-lo no contra turno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria escola ou encaminhá-lo para a escola mais próxima; - -
- § 5º manter a Secretaria de Educação informada das ações desenvolvidas, assim como de problemas que exigem solução externa das responsabilidades da Unidade Educacional.
- § 6º manter registro de todas as atividades desenvolvidas, incluindo fotos, vídeos e relatórios, de modo que subsidiem os processos de avaliação interna e externa.
- § 7º elaborar todos os programas que o MEC encaminha direto para escola como: PDDE, PDDE Campo, PDDE Acessibilidade, PDDE Sustentabilidade, PDDE Integral e PDE-Escola, cumprindo todos os prazos determinados.
- § 8º informar a SME das faltas dos professores e funcionários, resolvendo de acordo com o

Art.62 As orientações contidas neste documento devem ser socializadas de maneira a responsabilizar todos os segmentos das Unidades Educacionais pelo cumprimento das mesmas.

Art.63 A desobediência às normas contidas neste documento deverá ser notificada no Conselho Escolar e as decisões encaminhadas à SEDUC para providências cabíveis.

Art.64 Os casos especiais, não contemplados neste documento, bem como os casos omissos, deverão ser submetidos à SME, para análise e deliberação.

Art.65 O calendário Escolar poderá sofrer, cabendo a Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação organizar as alterações e comunicar as escolas.

Art.66 - Caberá a Secretaria de Educação a orientação, o acompanhamento e a fiscalização do cumprimento das disposições presentes neste documento.

Art.67 - O presente documento entra em vigor a partir de 1º de janeiro de 2017.

Sumé/ PB, 01 de Janeiro de 2017.

Secretário Municipal de Educação

ESTYCC

