

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RETRATOS DA EJA EM SÃO PAULO

História e Relatos de Práticas



São Paulo - 2020



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RETRATOS DA EJA EM SÃO PAULO

História e Relatos de Práticas

São Paulo - 2020

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa - Coordenadora

**DIVISÃO DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS - DIEJA**

Milena Marques Micossi - Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA

Adriana Fernandes da Silva

Cláudio Santana Bispo

Thaís Cristiane Padilha

Sérgio Fidalgo

Wílans de Araujo

Zélia Jorge Pessoa

REVISÃO TEXTUAL

Cláudio Santana Bispo

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli - Projeto Gráfico

Simone Porfírio Mascarenhas

FOTOS CAPA

NÚCLEO DE FOTO E VÍDEO

Daniel Carvalho

Daniel Cunha

Roberto Tersi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Retratos da EJA em São Paulo : história e relatos de práticas. – São Paulo : SME / COPED, 2020.

146 p. : il.

Bibliografia

ISBN: 978-65-88021-04-0

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Relatos de prática. I. Título.

CDD 374

Código da Memória Documental: SME171/2020

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Prezados educadores e educadoras,

É com muita satisfação que apresentamos a coletânea de textos sobre o cotidiano do trabalho na Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo pela óptica dos profissionais que vivenciam as mais diversas experiências na modalidade: educadores, professores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares – o qual intitulamos Retratos da EJA.

Retratos por que revela um registro precioso e atualizado sobre o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo, modalidade do Ensino Fundamental ofertada aos estudantes que não conseguiram terminar seus estudos na idade adequada.

Um documento construído a muitas mãos que visa proporcionar discussões e reflexões entre os coletivos docentes de todas as regiões da cidade sobre a EJA que temos e a EJA que queremos ter. Um documento dinâmico e dialógico que favorece a participação de todos os envolvidos da EJA, cujos artigos perpassam a história da EJA, suas formas de atendimento, características, desafios e possibilidades.

Acreditamos que o documento Retratos da EJA possa auxiliar nas formações continuadas orientadas nas Unidades Educacionais, sobretudo, fomentar na equipe docente novas discussões e possibilidades assertivas no oferecimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, significativo e que promova a progressão das aprendizagens dos estudantes da EJA, bem como sua emancipação social.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
------------------------------------	----------

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	10
---	-----------

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	11
--	----

CAPÍTULO II - MODALIDADES DE ATENDIMENTO	22
---	-----------

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO	23
---	----

O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO POPULAR - MOVA-SP	28
--	----

POR QUE AMAMOS O CMCT?	31
------------------------------	----

BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS CEMES AO CIEJA: a luta pela garantia da educação de qualidade	34
---	----

A EJA MODULAR: novas possibilidades para o atendimento dos jovens e adultos trabalhadores	39
--	----

RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Polivalência na EMEF Pres. João Pinheiro	42
---	----

CAPÍTULO III - RELATOS DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	48
--	-----------

O QUE VOCÊ É? <i>EU SOU UMA PESSOA!</i>	49
---	----

O QUE É SER PROFESSOR NA EJA?	58
-------------------------------------	----

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PARCERIA COM A COMUNIDADE EDUCATIVA: ninguém faz nada sozinho	61
--	----

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O documento Retratos da Educação de Jovens e Adultos nasce do desejo de muitos educadores em dar visibilidade a uma modalidade do ensino fundamental destinada aos estudantes que não conseguiram estudar no tempo certo - vale ressaltar que a EJA faz parte do ensino fundamental que compõe a educação básica deste país, voltada aos estudantes com mais de 15 anos que não puderam completar seus estudos na idade apropriada.

São jovens, adultos e idosos que buscam na escola a continuidade de seus estudos e a busca da garantia de seus direitos. Procuram conhecimento educacional para terem o reconhecimento social. São sujeitos que já sofreram a exclusão e o fracasso escolar e tentam, mais uma vez, por meio da escola, seu lugar nessa sociedade tão desigual.

Um segundo desejo é o de transformar esse documento em leitura reflexiva nos horários coletivos em nossas unidades educacionais, apoiando os profissionais envolvidos e valorizando o trabalho da Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios encontrados como a superdiversidade do perfil dos nossos estudantes e o pouco de conhecimento sobre o trabalho pedagógico com jovens e adultos.

Em busca de promover maior organização didática dos temas que serão apresentados, o documento está dividido em quatro partes: A história da Educação de Jovens e Adultos; Modalidades de Atendimento; Relatos dos profissionais envolvidos e Desafios da Educação de Jovens e Adultos. Um panorama apresentado pelo olhar dos profissionais que estão envolvidos diretamente na modalidade. Professores e gestores que estão no chão da sala de aula, trabalhando cotidianamente na busca assertiva das respostas dos mais diversos desafios, sempre de maneira dialógica e democrática.

O Capítulo I, intitulado “A história da Educação de Jovens e Adultos” busca orientar o leitor sobre o contexto da EJA, sua história, suas lutas e conquistas. Tomamos como marco inicial os anos de 1930 com os movimentos

anarco-sindicalistas e o apoio da Igreja Católica até os dias atuais. Um panorama político social e educacional repleto de lutas que, em grande parte, foram organizadas pelos movimentos sociais.

O Capítulo II nomeado “Modalidades de Atendimento” apresenta as formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos oferecidas pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, considerando suas especificidades de organização.

O Capítulo III “Relatos dos profissionais envolvidos” nos apresenta com as histórias de profissionais de diferentes lugares de atuação (professores, coordenadores, diretores e supervisores), que perceberam que o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos exige uma postura diferenciada, amorosa e afetivamente mais aproximada, em que gestores, professores e estudantes aprendem juntos e desvelam a riqueza da curiosidade epistemológica, tão em falta nos tempos atuais.

O Capítulo IV “Os desafios da Educação de Jovens e Adultos” nos encanta na medida em que, em meio a tantas incertezas e dúvidas, profissionais que acreditam na mudança, propõem práticas inovadoras e exitosas a fim de atender a heterogeneidade encontrada na EJA.

Esperamos que o documento possa auxiliar os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos a fim de reconhecer as especificidades dessa modalidade e as possibilidades existentes, para que a EJA deixe de ser o “a extensão do Ensino Fundamental Regular” da escola e passe a ter seu lugar reconhecido por todos, um lugar de defesa de direitos daqueles que já foram excluídos de alguma forma e que carregam nas costas um fracasso que, um dia, foi do sistema.

Abraços Fraternos,

Equipe Técnica da DIEJA e colaboradores.



EJA EMEF Benedito Calixto

Foto: Roberto Tersi

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Wilians de Araujo

Equipe Técnica de Formação (SME-COPED/DIEJA)

Introdução

A História busca no passado, enquanto ciência que se pretende, respostas para questões que fazemos no tempo presente. O historiador francês Marc Bloch, em sua clássica obra *“Apologia da história, ou, O ofício do historiador”* nos define História enquanto ciência que busca compreender as vivências humanas no decorrer do tempo (Marc Bloch, p. 55). Quando olhamos, hoje, para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nos perguntamos: Quem são esses estudantes? Quais são suas vivências e experiências? De onde vêm e por que estão nessa modalidade? A essa questão, tão cara a nós, educadores, a história responde:

O acesso aos níveis de educação no Brasil sempre foi um privilégio de poucos pertencentes a uma elite política e econômica. Da mesma forma, a educação de adultos, enquanto direito básico e humano, foi um direito por muito tempo negado e negligenciado a milhões de brasileiros pobres, mantendo-os em situação de vulnerabilidade social e empurrando-os para a marginalidade, como nos lembra Jardimino:

“pode-se falar em uma história de desigualdade, que foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa que, hoje, são os sujeitos da EJA.” (JARDILINO, 2014, p. 42).

Este texto pretende resgatar, de forma sintética, a história da educação de jovens e adultos no país, bem como pontuar alguns marcos legais dessa trajetória a fim de trazer à tona as lutas e conquistas de sujeitos excluídos da educação formal no país, na sua busca por visibilidade social e realização pessoal, na constituição de suas identidades enquanto sujeitos históricos e de transformação da realidade.

Para tal, poderíamos, aqui, discorrer sobre diversos momentos na história da educação de jovens e adultos no Brasil, desde o período colonial, quando a educação de adultos se deu através de um processo de colonização e catequização de povos indígenas pelo Império Português e pela Igreja Católica, a fim de alfabetizá-los na língua portuguesa e iniciá-los na doutrina cristã, até o momento contemporâneo. Porém, um trabalho historiográfico dessa magnitude, na tentativa de escrever uma história totalizante, exigiria de nós um estudo complexo que, se não impossível, seria inviável para os objetivos do presente texto. Portanto, faremos um breve recorte histórico na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, contextualizando marcos importantes a partir do século XX, momento em que diversos grupos sociais começam a se organizar em movimentos de lutas pelo direito à alfabetização e educação de adultos em diversas regiões do país.

A trajetória da EJA no Brasil

A história da educação de jovens e adultos no Brasil está inserida num contexto histórico maior e não se constitui de um movimento único. Ao contrário, foram diversos momentos e movimentos contemporâneos entre si, que não significaram necessariamente experiências de continuidade um do outro.

No início do século XX, o Brasil passa por uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais, inspiradas pelas ideias nacionais-desenvolvimentistas e na busca por modernização do país. A partir dos anos 30, de fato, a modernização ocorreu: a urbanização, a industrialização, a ascensão da exportação dos principais produtos nacionais e o crescimento populacional foram expressões significativas desses novos ares de modernidade. Junto com a urbanização e a industrialização, ganharam força os movimentos de lutas da classe operária no Brasil.

Essa classe, porém, esteve à margem do desenvolvimento econômico do período, evidenciando as grandes desigualdades econômicas e sociais, que permanecem até os dias de hoje, decorrentes do sistema capitalista. Mesmo o período Vargas, com toda a sua política populista, apresenta essas contradições.

Esse cenário cria condições materiais e históricas para que grupos anarco-sindicalistas e membros do Partido Comunista iniciassem um processo de lutas por justiça social, bem como, pelo acesso dos mais pobres à educação formal no país. Até então, foram esses mesmos grupos que tomaram para si a responsabilidade de alfabetizar seus membros, a partir da necessidade de se apropriarem de saberes teóricos para combater as contradições do capitalismo e lutarem por direitos trabalhistas e sociais. Mais tarde, comunidades religiosas também se empenharam na alfabetização de adultos.

Há um consenso entre os estudiosos que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nasce e se desenvolve a partir de movimentos de alfabetização promovidos por grupos sindicais, organizações não governamentais e comunidades religiosas em espaços não-formais. Esses movimentos populares tiveram grande força e influência nas mudanças educacionais promovidas pelo estado brasileiro, que nos anos 30, estabelece o sistema público de educação elementar, com certa consideração à alfabetização de adultos. Se até então o discurso dos governos era de que o subdesenvolvimento do país era causado pelo grande número de analfabetos, culpando e responsabilizando os sujeitos pobres e excluídos pelas mazelas sociais, a partir das décadas seguintes a pressão desses movimentos irá subverter essa lógica, colocando o subdesenvolvimento do país como o grande responsável pelo número de analfabetos e marginalizados socialmente.

A década de 1940 será marcada por diversas experiências de alfabetização de adultos. O grande movimento a dar início a esse processo ocorre em 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), um marco divisor nessa história. É importante lembrar que esse movimento, porém, também atendeu a interesses norte-americanos, que estava trazendo suas indústrias e realizando investimento de capital por aqui. A ideia é que seria impossível modernizar o país com tantos trabalhadores analfabetos sem que pudessem ao menos operar as máquinas. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, porém, não durou muito tempo, tendo seu fim antes mesmo do final da década.

Nos anos 50, das poucas experiências de que se têm registros sobre a Educação de Jovens e Adultos foram os programas do Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa), criado em 1958, para apoiar a Campanha de Alfabetização. Essa iniciativa de radioeducação foi incorporada anos mais tarde pelo Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica em 1961 e assumido pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba. Com a ajuda da Igreja Católica e coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os programas alcançaram diversas regiões do país. Já no final dos anos 60, o MEB foi associado ao Ministério da Educação e Cultura, como componente auxiliar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em outubro de 1963, o Governo Federal organizou uma Comissão Nacional de Alfabetização com o propósito de se construir o Plano Nacional de Alfabetização, a partir do que entendiam, até então, como Método Paulo Freire. O plano, porém, durou de janeiro a abril de 1964. Devemos citar aqui, também, o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em janeiro de 1964. O encontro foi realizado pelo Ministério da Educação e Cultura e reuniu diversos movimentos de alfabetização de adultos. Paulo Freire contribuiu enormemente com o encontro, realizado na Universidade Rural de Pernambuco, propondo um Plano Nacional de Alfabetização, que não foi efetivado.

A década de 1960 será marcada por uma grave crise política e econômica, contexto em que diversos grupos sociais se mobilizam na luta por reformas nos mais variados setores da sociedade, inclusive no campo educacional. Um dos movimentos mais significativos nesse momento e que, portanto, merece um espaço especial nas linhas deste texto, é o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Criado em maio de 1960, na cidade de Recife, o MCP lutava em sua comunidade pela alfabetização de adultos, pela expressão artística e pela conscientização política. A experiência do MCP repercutiu e alcançou todo o Estado de Pernambuco. Apoiado pela indústria, pelo comércio, pela imprensa e por estudantes de diversas universidades, teve grande colaboração de Paulo Freire, que viria a assumir a área de pesquisa e integrar o Conselho de Direção. O movimento tinha como característica a pluralidade de ideias e de pessoas. O objetivo do movimento era promover a educação e desenvolver todas as potencialidades dos seus estudantes, colaborando para a melhoria de condições materiais de crianças, adolescentes e adultos, bem como condições de inserção ao mercado de trabalho.

Para tal, o MCP envolveu diversos atores como trabalhadores, intelectuais, estudantes e artistas. Criou escolas primárias, escolas radiofônicas, programas educativos para rádio e TV, acompanhados por uma cartilha chamada de “Livro de leitura para adultos”, escolas de formação profissional, bibliotecas públicas, centros de cultura, e diversos outros programas que visavam ao desenvolvimento da educação básica, à promoção da cultura popular e à conscientização política dos sujeitos.

Apesar de sua grandeza e força, esse movimento, como tantos outros movimentos populares de luta por transformação social, foi interrompido e reprimido pelo poder autoritário do estado, que obviamente, não via com bons olhos a liberdade do povo acompanhada de conhecimentos, consciência política e de sede por direitos. Tal repressão se efetiva e se intensifica com o golpe militar de 1964, como nos lembra Oscar Jara:

“E vieram exílios, prisões, torturas e mortes [...] Não nos esqueçamos que poucas vezes uma pedagogia, como a que deu origem a Educação Popular, haveria sido pensada, vivida e praticada como um ato insurgente que produziu ao mesmo tempo tantos carrascos e tantas vítimas. Tempos em que, no fundo dos pátios do Brasil, enterrávamos profundamente os nossos textos, ou queimávamos nossos papéis com palavras e cantos de rebeldia, e inclusive livros, como o Pedagogia do oprimido.” (JARA, 2019, p. 12).

Durante a ditadura militar, mais precisamente em 1967, o Governo Federal prepara o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que inicia suas atividades somente em 1970. O objetivo era alfabetizar jovens e adultos com foco na leitura, escrita e cálculos matemáticos. Além da proposta de alfabetizar, o MOBRAL

se propunha também a desenvolver programas profissionalizantes e culturais com evidente foco no desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho. Apesar do discurso do governo afirmar que o MOBRL se inspirava nas ideias de Paulo Freire, por estruturar seus materiais didáticos e atividades a partir de palavras geradoras, o que se viu, na realidade, foram conteúdos e exercícios engessados e descontextualizados da realidade de seus estudantes, ignorando os reais princípios pedagógicos de Paulo Freire: a curiosidade, a autonomia, a conscientização política, a liberdade do pensar e agir, o diálogo e a vontade de transformar o mundo.

Em 1978, o MOBRL havia alcançado cerca de 2 milhões de pessoas. Com a recessão nos anos de 1980, porém, as ações do programa passaram a ser incorporadas pela Fundação Educar, que não desenvolveu programas de alfabetização de forma direta, mas destinava recursos financeiros a instituições de alfabetização popular. Em 1985, o MOBRL é encerrado, de forma que a sociedade civil volta a assumir maior visibilidade nas ações de alfabetização de jovens e adultos no país, retomando as reais concepções pedagógicas de Paulo Freire.

Ainda nos anos 1970, o governo lança o ensino supletivo, incentivado pelo Ministério da Educação e Cultura e regulamentado em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que em seu Capítulo IV - Do ensino supletivo, estabelece em seus artigos 24 e 25 a finalidade e abrangência do ensino supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

1. suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria
2. proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Com essa primeira versão da LDB de 1971, a educação de jovens e adultos aparece pela primeira vez na legislação brasileira, sendo um marco legal importante para na constituição dessa modalidade de ensino, reconhecendo a importância da EJA para homens e mulheres excluídos dos processos educacionais formais.

Em 1974 surge o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), articulado com diversos movimentos populares como o Sindicato dos Seringueiros, sob a liderança de Chico Mendes, financiado pelos setores público, privado e organismos internacionais. Vinte anos depois, em 1994, o Cedi dará origem à ONG Ação Educativa, na cidade de São Paulo, com o objetivo de formar educadores e agentes culturais, promovendo a pesquisa e a divulgação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Com o fim da ditadura militar e início da redemocratização, novos movimentos populares retomam o protagonismo na vida nacional, entre eles o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP), lançado em 1989, durante a gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É importante lembrar que movimentos de educação popular já existiam em diversos territórios da cidade de São Paulo e em diversas regiões do país, desenvolvendo suas atividades em espaços não formais, onde o braço do Estado não se fazia chegar. Em São Paulo, foram esses sujeitos voluntários da alfabetização popular que, a partir de uma abertura de diálogo com a gestão de Paulo Freire, procuraram a Secretaria Municipal de Educação para buscar apoio do poder público nas suas ações educacionais.

O movimento, inspirado e embasado nos pensamentos de Paulo Freire, não via a educação apenas como uma apropriação dos códigos da escrita, mas como um processo amplo, emancipador e libertador do ser, de tomada de consciência crítica e da busca por autonomia e direitos sociais, capazes de ressignificar e dignificar a existência do sujeito humano. Ao contrário do Mobral, o MOVA-SP partia de fato da realidade cotidiana de seus educandos para propor os temas geradores, promovendo um processo de construção do conhecimento que valorizava os sujeitos e seus conhecimentos.

Paulo Freire, durante toda a sua gestão, buscou ouvir e valorizar os movimentos sociais, potencializando-os através de diálogos e práticas estreitadas junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O MOVA-SP é, sem dúvidas, um dos movimentos de alfabetização e educação popular mais exitosos e significativos na história da educação de jovens e adultos do país.

Sua exitosa experiência serviu de inspiração para que governos estaduais e municipais, além de ONGs, empresas e movimentos sociais, comessem a reproduzir o MOVA em diversas regiões do país, dando origem à rede MOVA-Brasil, implementada em 2003, a partir de discussões realizadas durante o Fórum Social

Mundial, em 2001. Hoje, a rede MOVA-Brasil conta com o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobrás, como seus maiores parceiros.

Em 1988, o Brasil redige uma nova Constituição Federal, representando um marco na conquista de direitos fundamentais para a sociedade brasileira. O artigo 208 assegura o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como um dever do estado e direito de todos, inclusive de jovens e adultos, que não tiveram acesso aos sistemas educacionais em idade própria, bem como assegura a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Em 2009, o artigo 208 da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterando o texto do inciso I, assegurando de forma obrigatória e gratuita não somente o ensino fundamental, mas toda a Educação Básica, além de especificar a idade de oferta regular do ensino:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Em sua Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos, os artigos 37 e 38 asseguram a Educação gratuita de Jovens e Adultos, a manutenção de cursos e exames supletivos, bem como o reconhecimento das habilidades e conhecimentos dos educandos adquiridos por meios informais:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino 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.

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.

Em seu Capítulo III - Da Educação Profissional, a LDB também assegura a jovens e adultos, em seu artigo 39, a educação profissional:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 são resultados de um longo processo de lutas históricas no avanço e garantia de direitos humanos fundamentais no Brasil. Além de garantir a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, também foram instituídos programas para elaboração de materiais didáticos, transporte, alimentação e saúde. Esses avanços não seriam possíveis sem a organização e participação de sujeitos civis, homens e mulheres, que lutaram ao longo de décadas contra governos autoritários e as desigualdades sociais e educacionais históricas em nosso país.

Em 1996, a organização Alfabetização Solidária (AlfaSol), através do Programa de Alfabetização Solidária, busca levar a educação básica a jovens e adultos das regiões mais vulneráveis do país, sobretudo Norte e Nordeste. Em 1998, a organização é desvinculada da Comunidade Solidária - organismo ligado à Casa Civil da Presidência da República - e é transformada em ONG, mantendo como parceiros o setor público, empresas e pessoas físicas. Em 2005, a AlfaSol é a primeira organização não governamental brasileira a ser reconhecida formalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), devido à sua atuação em diversos países. Hoje, a ONG também atua nas áreas de educação profissional e educação digital.

Em 1996, o Estado do Rio de Janeiro promove um encontro para reunir documentos sobre a educação de adultos no Brasil, visando à participação inaugural do país na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), na

cidade de Hamburgo, Alemanha. Realizada a cada 12 anos, a Confintea tem sua origem em 1949, na Dinamarca, com o objetivo de realizar fóruns com a participação de diversos países e organizações internacionais para discutir a promoção da educação de adultos e da paz no mundo. Em 2007, o Brasil se prepara para sediar a 6ª Confintea na cidade de Belém, Pará, em dezembro 2009. Com a mobilização de governos e sociedade civil, como preparativos para a Conferência, foram realizados cinco encontros regionais (Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste, Tunis), além da elaboração de relatórios nacionais, regionais e um relatório global denominado Global Report on Adult Learning and Education - GRALE.

Após o Rio de Janeiro, diversos sindicatos, movimentos sociais, instituições de ensino superior, governos, ONGs e sindicatos começam a organizar e promover uma série de encontros regionais pelo país para discutir a educação de jovens e adultos no Brasil. Desde 1999, esses encontros se constituíram em fóruns estaduais que representam seus respectivos estados nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's).

Nos anos 2000, novas conquistas são alcançadas pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pelo menos no diz que respeito às legislações, debates e pesquisas no campo. Em janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela lei nº 10.172/2001. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos no país, o PNE faz um diagnóstico da EJA no cenário nacional: os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório" (PNE, 2001). O Plano ainda ressalta que, embora tenha havido progressos, o número de analfabetos no início dos anos 2000 era excessivo e vergonhoso para o país: 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O Plano reconhece, ainda, a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. "Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste." (PNE 2001). Com o objetivo de alfabetizar 10 milhões de brasileiros e brasileiras em 5 anos e de erradicar o analfabetismo no país até o final da década, o PNE de 2001 estabelece 26 diretrizes para a educação de jovens e adultos, cabendo à União sua iniciativa e colaboração.

Em 2004, o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que em 2011 teve seu nome alterado para Secadi, em consequência da inserção do termo Inclusão. Essa secretaria busca a organização de programas educacionais e a implementação de políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos através de parcerias com representantes eleitos pelos Fóruns Estaduais de EJA, membros da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA), bem como a articulação com redes municipais e estaduais de ensino.

Em 2005, a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude. Destinado a jovens com idade entre 18 e 24 anos que tenham concluído a 4ª série e não tenham concluído a 8ª série do ensino fundamental, a lei institui em seu artigo primeiro o caráter emergencial e experimental do ProJovem, com o objetivo de elevar o grau de escolaridade destes jovens, visando à conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade e o exercício da cidadania e intervenção na realidade local (Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/7/2005, Página 1 (Publicação Original)). O programa também assegura a participação e o atendimento aos jovens portadores de deficiência em suas necessidades especiais.

Em 2011, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em seu artigo 1º, a lei especifica os objetivos do programa em expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (Pronatec, 2011). Já nos seu artigo 2º, a lei diz sobre o atendimento prioritário a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos e a trabalhadores, entre outros.

Em 2014, é sancionado um novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para uma vigência de 10 anos. Esse novo plano estabelece 3 metas para a Educação de Jovens e Adultos no país:

- **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- **Meta 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
- **Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PNE Brasil, 2014, p. 5).

Mais recentemente, em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem de estudantes da EJA, lança o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação de Jovens e Adultos. Elaborado ao longo do ano de 2018, o currículo contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA na cidade de São Paulo, indicados por suas unidades escolares, para a constituição de Grupos de Trabalho (GTs), junto a representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área. Em 2018, uma primeira versão do currículo foi disponibilizada aos profissionais e educadores da Rede Municipal de Educação para que também apresentassem suas contribuições na elaboração do documento.

Considerações finais

Como todo processo histórico, a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil se constitui da atuação de sujeitos sociais que não mediram esforços na sua luta por educação, dignidade e direitos. Sabemos que, apesar dos avanços e garantias legais no acesso de jovens e adultos aos sistemas educacionais, o Brasil está longe de conseguir ofertar e garantir uma educação de qualidade que seja de fato inclusiva e equitativa a milhões de brasileiros que, ainda hoje, constituem uma parcela grande de analfabetos e não letrados no país.

Quando analisamos pesquisas e dados referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como o Censo de 2010, por exemplo, verificamos que cerca de 65 milhões de pessoas com mais de 15 anos não haviam concluído o ensino fundamental e que 22 milhões não haviam concluído o ensino médio até o fim daquela década, como propunha o Plano Nacional de Educação de 2001. Em 2017, o 3º relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre aprendizagem e educação de adultos, apontou o número de 13 milhões de analfabetos no Brasil. Esses dados nos revelam que, apesar dos avanços, os dispositivos legais não significam por si só a concretização ou efetivação de direitos. Essa efetivação depende da ação prática e concreta de todos os sujeitos envolvidos, da atuação de instituições governamentais e de investimentos públicos, além de profissionais qualificados e comprometidos com a EJA.

Os avanços e dispositivos legais aqui apresentados não foram – e não são – presentes de uma classe política excludente aos pobres e analfabetos do nosso país. Ao contrário, são resultado de décadas de lutas de homens e mulheres excluídos socialmente, frutos de um sistema capitalista perverso que não considera o valor, a vida e a dignidade dos pobres, o que exige a todos nós – sujeitos e sociedade brasileira –, reconhecer e permanecer nessa luta, a fim de que um dia possamos de fato transformar a realidade brasileira, erradicar o analfabetismo, a pobreza e as injustiças sociais.

CAPÍTULO II

MODALIDADES DE ATENDIMENTO

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Thaís Cristiane Padilha

Equipe Técnica de Formação (SME-COPED/DIEJA)

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo oferece a Educação de Jovens e Adultos em cinco formas de atendimento: EJA Regular, EJA Modular, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, Centro Municipal de Capacitação e Treinamento – CMCT e o Movimento de Alfabetização Popular – MOVA-SP.

As formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo visam a atender a especificidade e a diversidade da população não alfabetizada e os que não concluíram o ensino fundamental na idade esperada.

As cinco formas de atendimento são:

- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre as 19 e 23 h.
- A EJA Modular é oferecida nas EMEFs que aderiram ao Projeto EJA Modular, é curso presencial oferecido no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos, com frequência obrigatória de 2h15 por dia e com outras atividades de enriquecimento curricular. Seu funcionamento está relacionado com parecer favorável do Conselho Municipal de Educação – CME, bianualmente.
- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental II em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.

- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), com duas unidades de funcionamento, localizados na região de São Miguel Paulista, na zona leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.
- Movimento de Alfabetização Popular, MOVA-SP, entidades cadastradas que recebem recursos do município para manter turmas de alfabetização nas comunidades, em espaços não escolares, para atendimento de jovens e adultos com alto índice de vulnerabilidade social.

EJA Regular

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos.

Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias.

Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

- I. **Etapas de Alfabetização** – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como a solução de problemas matemáticos.
- II. **Etapas Básicas** – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.

III. Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.

IV. Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

EJA Modular

O Projeto EJA Modular leva em consideração o público potencial da EJA, teve início com a constituição de um grupo de estudo constituído pela Secretaria Municipal de Educação e encaminhamento para aprovação do Conselho Municipal de Educação, sendo regulamentado pelo Parecer CME nº 234/12 em fevereiro de 2012, momento em que a maioria das unidades educacionais que hoje oferecem essa forma de atendimento aderiram ao Projeto. Algumas adesões ocorreram posteriormente, de acordo com a demanda dos territórios.

A Secretaria Municipal da Educação teve como referência os índices de retenção e evasão da modalidade, sendo assim, a proposta da EJA Modular atende ao seu público com 3 horas aulas diárias obrigatórias para os estudantes, atendendo à necessidade dos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e com outras obrigações sociais. As outras duas horas- aulas oferecidas pela unidade escolar e ministradas pelos professores dos componentes curriculares são de enriquecimento curricular, com projetos, qualificação profissional, recuperação das aprendizagens e reposição de aulas, uma vez que as três horas aulas diárias é o mínimo de 75% exigido pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. O estudante deve utilizar as horas complementares para reposição de suas ausências ao longo do ano letivo.

A proposta pedagógica da EJA Modular visa a atender esse público de uma forma diferenciada. As 3ª e 4ª Etapas são organizadas em 4 módulos composto por dois componentes curriculares, exceto Língua Portuguesa, sendo eles: Módulo de Língua Portuguesa com 50 dias letivos; Módulo de História e Geografia com 50 dias letivos; Módulo de Língua Inglesa e Arte com 50 dias letivos; Matemática e Ciências Naturais com 50 dias letivos. As aulas de Educação Física devem ser oferecidas fora do funcionamento do turno. Os módulos não são cursados em uma ordem, na medida em que o estudante for

promovido num determinado módulo, ele passa a cursar outro. Essa flexibilidade permite que o público da EJA possa ir concluindo o módulo de acordo com as suas possibilidades, não “perdendo” o módulo em que foi promovido, mesmo que precise se ausentar por um período da escola.

A organização em módulos permite um maior vínculo entre os colegas de turma e professores, uma vez que ficam juntos por 25 dias, no caso de Língua Portuguesa 50 dias. Essa organização favorece maior integração entre todos, sendo uma ótima oportunidade de acolhimento para jovens e adultos que estão retomando seus estudos. Percebe-se que os casos de indisciplina e conflitos intergeracionais não são uma característica dessa forma de atendimento.

A equipe gestora e os professores das unidades necessitam de uma atenção especial em relação aos registros de frequência, reposição das aulas e o percurso dos estudantes, utilizando os instrumentos da Rede Municipal de Ensino, ficha de acompanhamento e os demais registros necessários para otimizar o trabalho e garantir um acompanhamento efetivo de cada estudante do Projeto.

Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA

Os CIEJAs, diferentemente da EJA regular e da EJA modular, têm atendimento exclusivo para os jovens, adultos e idosos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno com duração de 2 horas e 15 minutos. O curso é organizado em quatro módulos:

- Módulo I – Alfabetização;
- Módulo II – Básica;
- Módulo III – Complementar;
- Módulo IV – Final.

Além de frequentarem sua turma em período específico, os alunos podem participar de atividades e projetos, como informática. O trabalho pedagógico é organizado por três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza e Matemática.

Os CIEJAs promovem a superação das questões de gestão e da prática pedagógica como: a flexibilização dos horários de estudo e dos currículos para o pleno desenvolvimento dos estudantes, a reorganização dos tempos e espaços escolares e a reestruturação dos ciclos em módulos de aprendizagem.

Estão localizados em prédios alugados ou em anexos de algumas EMEFs. Atualmente temos 16 CIEJAs pela cidade com demanda de lista de espera capaz de dobrar esse número.

Centro Municipal de Capacitação e Treinamento - CMCT

O CMCT oferece a jovens e adultos interessados em qualificar-se profissionalmente cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

Os cursos têm duração de 2 meses com aulas presenciais que promovem o estudo teórico e as experiências práticas com oficinas, ateliês e cozinha industrial.

Temos duas unidades na cidade de São Paulo localizados em São Miguel Paulista e Itaim Paulista, ambos de responsabilidade da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista.

Movimento de Alfabetização Popular - MOVA/SP

O MOVA é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da Sociedade Civil, com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma a contemplar às necessidades e condições dos jovens e adultos.

As turmas do MOVA estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande. Geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches ou empresas. Depois de alfabetizados, os alunos são orientados a dar continuidade aos estudos em escolas públicas de São Paulo. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação de educadores.

O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO POPULAR - MOVA-SP

Ana Cristina Alves Santana

Formadora da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo

Milena Marques Micossi

Coordenadora Pedagógica (atualmente Diretora Técnica da DIEJA - SME/COPED)

O MOVA – Movimento Popular de Alfabetização de Jovens e Adultos é uma das formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos com a parceria da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, correspondendo a mais de 12% do total de matrículas.

O Movimento tem por princípio atuar nas regiões mais periféricas da cidade de São Paulo por meio de Organizações não governamentais, oportunizando a alfabetização a todos e todas que, de alguma maneira, não tiveram acesso ou oportunidade na idade correta.

O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, contando com a participação massiva de movimentos sociais e populares da capital paulista na gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação.

A criação do MOVA-SP teve por objetivos:

- I. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade;
- II. Por meio do Movimento de Alfabetização, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos;
- III. Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular;
- IV. Reforçar e ampliar a atuação dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

As turmas de alfabetização são equipadas com estruturas sediadas pela própria comunidade e a maioria dos educadores também são da própria comunidade. A ideia surgiu no início de 1989, a partir de reuniões entre a Secretaria e os grupos compostos por membros dos movimentos e por educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São Paulo. Esses grupos já desenvolviam iniciativas isoladas para alcançar melhor desempenho na realização de seus trabalhos.

No que se refere ao público do MOVA, o educando adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia e complexo de inferioridade.

Muitas vezes têm vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola (MOVA-Brasil, 2013). Nas turmas, evidencia-se uma significativa presença feminina e os educandos têm mais de 50 anos. Em relação às questões étnico-raciais, a população negra corresponde a 55% deste público.

Falar do MOVA é olhar a vida de Paulo Freire, reconhecido como educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e propor meios de torná-la melhor, mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Para o MOVA a alfabetização é ato de amor, coragem e acolhimento, sustentado no diálogo, na discussão, no debate e na politicidade. Um programa de encher os olhos, que vem, há 30 anos, reforçando a fala de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

De acordo com o documento MOVA Brasil, (2013), podemos encontrar a definição de alfabetização de adultos defendida pelo movimento:

A decisão de alfabetizar uma parcela da população jovem, adulta e idosa é uma tarefa desafiadora nos aspectos pedagógicos, políticos, sociais e éticos, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas são também impedidas de outros direitos sociais que fazem de um sujeito comum um cidadão do mundo. Portanto, trata-se de uma questão de classe social, de democratização dos bens imateriais que a humanidade já produziu e continua produzindo.

Nesse contexto, falar em alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do trabalho do MOVA é acreditar na garantia dos direitos de todos e todas em acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade, de ter a oportunidade de se ver e entender como autor de sua história e protagonista da mudança das condições de sua comunidade e território.

O MOVA acredita que a educação só é possível se for libertária, que promove discussão, reflexão em ambiente colaborativo de aprendizagem onde o diálogo é o maior instrumento desse processo.

A todos e todas que acreditam e estão engajados com este movimento, a cada NOME grafado, a cada leitura de mundo, a cada reconhecimento de si e do outro renova a esperança de que o Movimento Popular de Alfabetização está cumprindo seu papel na sociedade.

POR QUE AMAMOS O CMCT?

Lenine Soares de Jesus - *In memoriam*

Coordenador Geral CMCT II – DRE São Miguel Paulista

Vanessa Aparecida Bezerra Tiveron

Coordenadora Geral CMCT I – DRE São Miguel Paulista

Primeiro você deve estar se perguntando o que é o CMCT? Então, vamos lá.

O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento é um projeto de educação profissional da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista. Existem apenas dois em toda a São Paulo.

O primeiro foi inaugurado em 7 de abril de 1993, pelo Decreto nº 33.073 de 23/03/1993 pelo prefeito Paulo Salim Maluf, em que foi firmado um convênio com SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) Morvan Figueredo, que capacitavam os professores para os cursos de Mecânica de Automóveis, Reparador de Aparelhos Eletrodomésticos, Confeitaria e Serigrafia, oferecidos apenas aos alunos da Rede Pública de Ensino que estivessem cursando as duas últimas séries do Ensino Fundamental – 7 e 8ª séries.

Desta maneira, o objetivo era complementar a aprendizagem, oferecendo oportunidades para que o jovem obtivesse qualificação profissional básica para ingressar no mercado de trabalho. Existia também no CMCT um centro de apoio à pesquisa escolar, que atendia aos alunos com dificuldades de aprendizagem, funcionando como uma recuperação paralela (na época denominada como “aulas de reforços”), professores de todas as áreas ficavam à disposição da comunidade para ministrar aulas gratuitas. Existia uma biblioteca que atendia diariamente aos alunos da Rede Pública Estadual e Municipal para pesquisas de trabalhos escolares e os empréstimos de livros eram somente para alunos matriculados no CMCT.

Em 1994 foram criados os cursos de Panificação e Informática, em 1996 passou a atender alunos do Ensino Supletivo aos sábados e também no período noturno. O atendimento aos sábados não obteve sucesso, o longo espaço de tempo entre as aulas não permitiu um aprendizado satisfatório e um alto índice de evasão ocasionaram a extinção deste módulo.

No ano de 1997 foi criado o período intermediário, o que configurou os seguintes períodos: manhã - 7h30 às 10h30; intermediário - 11h30 às 14h30; tarde - 15h às 18h e noturno, das 19h às 22h.

Em maio daquele mesmo ano os adultos com escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental puderam ter acesso aos cursos, com exceção do curso de Informática, para o qual os candidatos eram submetidos a uma prova de redação e a escolaridade mínima era o ensino fundamental completo. O processo seletivo para os alunos dos cursos regulares ocorria por processo de inscrição e prova de seleção para todas as modalidades de cursos e os que não estavam matriculados passavam por um sorteio das vagas remanescentes.

Houve, em 2001, a alteração na CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas - pela Lei nº 10.097, de dezembro de 2000, que proíbe a contratação de jovens com idade inferior a dezesseis anos, alterando assim os critérios para ingressar nos cursos que vigoram até o momento. Porém, antes de entrarmos neste assunto, vamos saber um pouco sobre o surgimento da unidade do Itaim Paulista.

Devido ao êxito do projeto na comunidade, em 2005, pelo Decreto nº 45.942, e 01/06/2005, do então prefeito José Serra, criou-se a Unidade II do CMCT- Itaim Paulista. Seu início ocorreu devido a um grande desafio: transformar o espaço que era uma Coordenadoria de Educação em uma unidade do CMCT. Da primeira visita no dia 21 de setembro de 2005 até o início das aulas em 07 de novembro daquele mesmo ano, tinham que limpar o local, conseguir todos equipamentos e utensílios para os cursos de Auxiliar Administrativo, Elétrica Residencial, Informática, Confeitaria e Panificação. Com a colaboração de todos envolvidos, foi possível iniciar os cursos na data pretendida.

Desde então as duas unidades seguem o mesmo regimento, apenas com alguns cursos diferentes, a saber:

- Unidade São Miguel - cursos de Panificação, Confeitaria, Operador de Microcomputador, Recursos Humanos, Auxiliar de Eletricista e Reparador de Eletrodomésticos e Mecânica de Automóveis.
- Unidade Itaim Paulista - cursos de Panificação, Confeitaria, Operador de Microcomputador, Assistente Administrativo, Corte e costura e Instalador Eletricista.

Os cursos funcionam em três períodos de quatro horas diárias: período da manhã, das 7h30 às 11h30; à tarde, das 13h às 17h e noturno, das 18h às 22h. A carga horária dos cursos são de, no mínimo, 160 horas, duração de dois meses e meio, sendo quatro turmas por ano (as duas unidades atendem cerca de 5000 alunos por ano). As inscrições e matrículas seguem as mesmas condições: os alunos da rede municipal de São Paulo têm a vaga garantida, apenas devem fazer a inscrição e estarem dentro dos requisitos

para cada curso como idade mínima de 14 anos e cursando o 9º ano de ensino fundamental; para cursarem o período noturno devem ter, no mínimo, 16 anos completos. Existe a excepcionalidade para os cursos de Auxiliar de Eletricista e Reparador de Eletrodomésticos que tem como exigência idade mínima de 18 anos. As vagas remanescentes são oferecidas à comunidade, cujos municípios se inscrevem nos cursos e concorrem às vagas por sorteio público e, se sorteados, realizam a matrícula no ato.

As condições para a matrícula são: documentos pessoais, comprovação de matrícula de alunos da rede municipal e declaração de escolaridade correspondente à exigência de cada curso.

O CMCT, atualmente, não tem aditado o convênio com SENAI, ele encontra-se em trâmite. Tendo em vista a necessidade de reestruturação de espaços para cumprimento de novas exigências de padrões do SENAI, as duas unidades encontram-se em reforma para auferir as premissas em questão.

Agora que já sabemos um pouco sobre o que é a trajetória do CMCT, veremos por que amamos esse projeto.

Dentre alguns dos significados de amor, no dicionário Aurélio, podemos encontrar: *“Sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem. Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro, ou a uma causa”*, e estas definições correspondem ao sentimento de todos aqueles que trabalham ou já trabalharam no CMCT, e dos alunos que por lá passaram.

Mais que um projeto educacional, o CMCT é um espaço de encontros de diversas culturas, temos jovens que buscam aperfeiçoar seus estudos, jovens que buscam novos caminhos e oportunidades, adultos que, para além do conhecimento, buscam também o reconhecimento como pessoas e cidadãos.

O trabalho pedagógico que une teoria e prática promove uma interação entre os pares e seus educadores e garantem a identidade de cada aluno, reconhecendo as interculturalidades e a historicidade de cada um deles. As salas heterogêneas e desafiadoras para os professores criam verdadeiros espaços de constante movimento de respeito e defesa da diversidade, da tolerância, promovendo o envolvimento e protagonismo dos alunos.

Por estas razões, o CMCT tem se firmado como uma modalidade importante de ensino e como uma opção exitosa à formação de cidadãos qualificados profissionalmente, aptos a ingressar no mercado de trabalho e a superar o drama da desigualdade e da exclusão social.

BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS CEMES AO CIEJA:

A luta pela garantia da educação de qualidade

Lúcia Pedro Sarkissian

Assistente de Coordenador Geral no CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo

Luis Carlos Mazzarolo

Coordenador Geral do CIEJA Rosa Kazue Inakake de Souza

Milena Marques Micossi

Coordenadora Pedagógica (atualmente, Diretora Técnica da DIEJA, SME-COPED)

Suely Leite Hatada

Coordenadora Geral do CIEJA Vila Maria/Vila Guilherme

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo é oferecida em cinco modalidades: EJA regular, EJA modular, CMCT, MOVA e CIEJA. Entretanto, esses atendimentos nem sempre foram configurados no formato que conhecemos, alguns sofreram transformações ao longo do tempo na busca de qualificar o atendimento educacional aos estudantes que não conseguiram concluir seus estudos no tempo certo.

Nesse contexto, o objetivo desse artigo é o de apresentar a história da mudança ocorrida entre a proposta inicial do Centro Municipal de Ensino Supletivo – CEMES, para a atual organização do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.

Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação manteve, instituído pela Lei nº 8.389/76, o Ensino Fundamental Supletivo destinado aos jovens e adultos que não cumpriram a escolarização regular no tempo certo. O Ensino Fundamental Supletivo era oferecido nas Escolas Municipais de 1º Grau conforme o parecer CEE nº 254/85.

Com o passar do tempo, a Secretaria Municipal de Educação decide pela criação do CEMES, tendo em vista a grande demanda existente de jovens e

adultos que as escolas municipais não conseguiam atender. Dessa forma, por meio do Decreto nº 33.894 de 16 de dezembro de 1993, foram criados os CEMES, diretamente vinculados às Delegacias Regionais de Educação.

Os CEMES foram estabelecimentos educacionais com características próprias que proporcionavam Educação Fundamental Supletiva organizada em módulos, podendo também oportunizar cursos de Educação Profissional Básica. Os cursos eram oferecidos na modalidade à distância e organizados em três módulos:

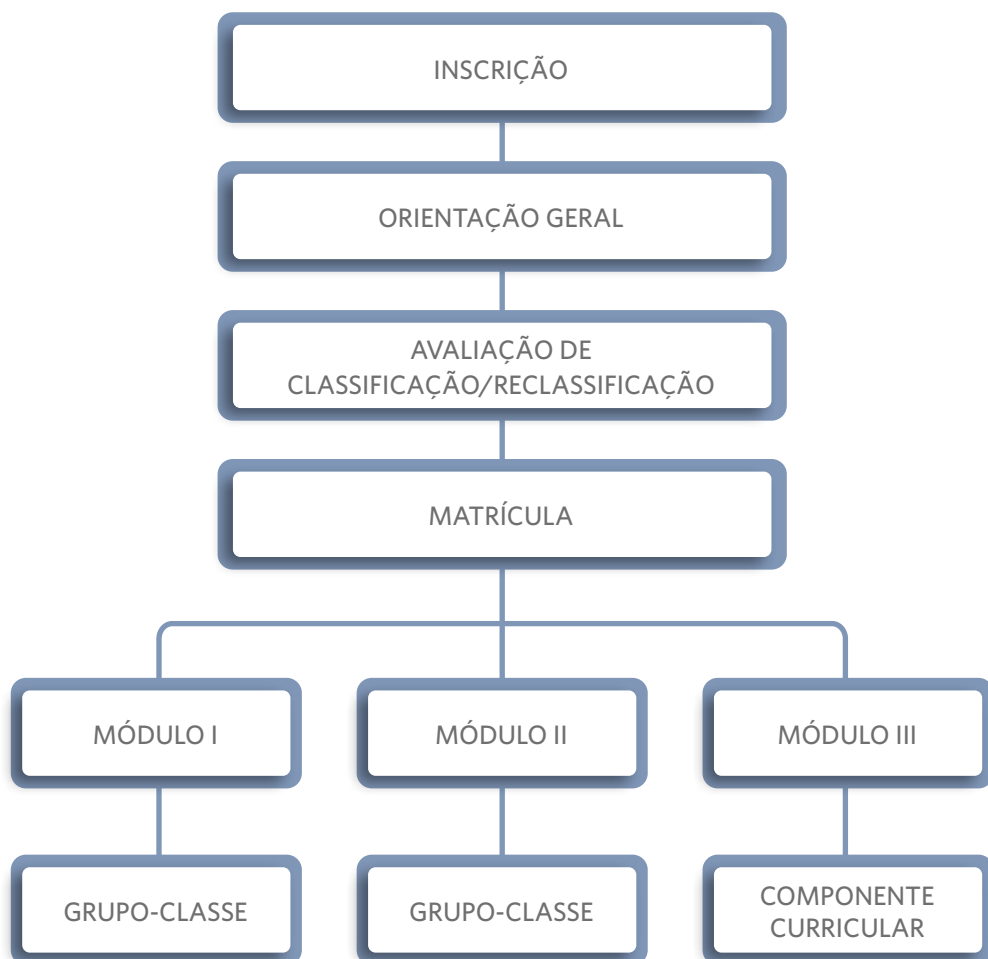
- I. Módulo Inicial - compreendia os termos I e II do Ciclo I;
- II. Módulo Intermediário - compreendia os termos III e IV do Ciclo I;
- III. Módulo Final - compreendia os termos I, II, III E IV do Ciclo II.

Os cursos de Educação Profissional Básica eram oferecidos de acordo com o interesse da comunidade e organizados conforme as necessidades específicas dos tempos e espaços físicos. Esses cursos podiam ser oferecidos em regime de parceria com instituições públicas ou particulares.

O trabalho metodológico realizado no CEMES pautava-se por meio de atendimento individual, respeitando o ritmo de aprendizagem do estudante. Considerando esse tipo de estratégia, cada estudante tinha seu tempo próprio para completar os estudos, de acordo com seus interesses pessoais e compromissos profissionais. Os processos de ensino e aprendizagem também eram garantidos nos encontros com o grupo.

O procedimento pedagógico adotado pelo CEMES consistia basicamente na orientação do estudante por meio de:

- Orientação individual;
- Orientação nos grupos, por meio dos grupos-classe, (módulo de estudo); grupo de estudos, (plantão de dúvidas) e grupo de orientação por componente curricular.
- Atividades de verificação e acompanhamento;
- Atividades complementares.



Em 2001, após avaliação do CEMES, constatou-se a defasagem do número de matrículas, os baixos índices de conclusão e as altas taxas de reprovação e evasão. Nesse contexto, uma nova organização começa a ser pauta de discussão. Em 2003, a título de experiência, os CIEJAs são implementados com o objetivo de garantir a democratização do acesso e permanência do estudante, qualidade social da educação e gestão democrática.

O trabalho pedagógico dos CIEJAs procuraria superar algumas questões da prática e gestão pedagógicas como a flexibilização dos horários, do currículo, da reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem e a reorganização do trabalho coletivo (FARIAS, 2014).

A proposta pedagógica se mantém até os dias atuais, as aulas presenciais têm duração de 2h15min, de segunda a sexta-feira. Além do estudante frequentar sua turma, tem a possibilidade de participar de atividades de enriquecimento curricular fora do horário para reposição de aulas e recuperação das aprendizagens. Também são oferecidos itinerários formativos voltados para formação profissional básica, como a informática.

Em 2006, ameaçado pela possibilidade de fechamento dos CIEJAs, um grupo de professores e estudantes do CIEJA Campo Limpo solicitaram a visita do então Secretário de Educação, Alexandre Schneider, ao CIEJA. Ele aceitou o convite e, em sua visita, lançou o desafio à D. Eda, (ex-gestora do CIEJA Campo Limpo) e demais gestores de escreverem um projeto para os 13 CIEJAs existentes na ocasião.

O projeto foi escrito coletivamente e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME em 2009, que também viria a pautar a Lei que regulamenta as diretrizes de seu funcionamento – Lei nº 15.648 de 14 de novembro de 2012.

Atualmente são 16 CIEJAs pela cidade de São Paulo, espalhados por todas as regiões, cada qual com suas características e marcas próprias da territorialidade.

São eles:

- CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano – DRE Butantã;
- CIEJA Campo Limpo – DRE Campo Limpo;
- CIEJA Lélia Gonzalez – DRE Capela do Socorro;
- CIEJA Profa. Rose Mary Frasson – DRE Freguesia/Brasilândia;
- CIEJA Profa. Rosa Kazue Inakake de Souza – DRE Guaianases;
- CIEJA Santana Tucuruvi – DRE Jaçanã/Tremembé;
- CIEJA Vila Maria/Vila Guilherme – DRE Jaçanã/Tremembé;
- CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo – DRE Ipiranga;
- CIEJA Paulo Emílio Vanzolini – DRE Ipiranga;
- CIEJA Itaquera – DRE Itaquera;
- CIEJA Perus – DRE Pirituba/Jaraguá.
- CIEJA Prof. Francisco Hernani Alverne Facundo Leite – DRE Santo Amaro;
- CIEJA Ermelino Matarazzo – DRE Penha;

- CIEJA Sapopemba – DRE São Mateus;
- CIEJA Profa. Marlúcia Gonçalves de Abreu – DRE São Mateus; e
- CIEJA Iguatemi – DRE São Mateus.

A partir de 2014 algumas adequações foram realizadas nos CIEJAs: o curso continua presencial, com duração de duas horas e quinze minutos de segunda a sexta-feira. As áreas de conhecimento foram assim organizadas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Inglês), Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Arte, Informática Educativa, Educação Física e Itinerário de Informática no contraturno.

O CIEJA possui um módulo de professores, de acordo com o número de classes. O processo seletivo de professores continua sendo realizado anualmente, pela Secretaria Municipal de Educação, para suprir a necessidade de recursos humanos. Em relação aos gestores, é necessária inscrição entre os docentes do CIEJA e, se necessário, aberto à Rede Municipal, apresentação de plano de trabalho, para análise e aprovação pelo conselho do CIEJA, que indicará o profissional para designação pela SME. Os gestores anualmente devem ser submetidos ao referendo do Conselho do CIEJA.

Sabemos que cada CIEJA tem as suas particularidades, de acordo com a sua comunidade local. Acreditamos que os CIEJAs são unidades educacionais inclusivas, que procuram inovar nas suas práticas pedagógicas, no atendimento aos estudantes jovens e adultos, um público excluído do sistema educacional por diversos motivos que merecem toda a nossa dedicação e respeito.

Todos os CIEJAs promovem o trabalho pedagógico pautado na gestão democrática na tomada de decisões, bem como a articulação e promoção do atendimento especializado aos jovens e adultos, marcados pela exclusão social e fracasso escolar dos que não conseguiram dar continuidade aos estudos no tempo certo.

A EJA MODULAR:

Novas possibilidades para o atendimento dos jovens e adultos trabalhadores

Maria Imaculada Vaneli de Carvalho

Coordenadora Pedagógica da EMEF Prof. Carlos Pasquale – DRE MP

Mirian Rita Buscariolli Duarte Miranda

Coordenadora Pedagógica aposentada da RME/SP

Thaís Cristiane Padilha

Equipe Técnica de Formação (SME-COPED/DIEJA)

A Educação de Jovens e Adultos, no formato Modular, derivou da necessidade de atendimento ao estudante trabalhador que não conseguia **se adequar** aos horários de funcionamento da EJA regular devido à carga horária de trabalho semanal.

Diante de um quadro elevado de retenção e evasão dos estudantes, fez-se necessário repensar a oferta da EJA pelos sujeitos envolvidos: professores, coordenadores, diretores e DOT-EJA, a fim de ofertarem uma nova forma de atendimento que atendesse às necessidades dos jovens e adultos trabalhadores.

Nesse contexto, a equipe técnica da Educação de Jovens e Adultos da SME formou uma comissão para um diálogo sobre o atendimento a esta população de forma a pensar **em uma proposta flexibilizada e que ofertasse aos estudantes um curso que atendesse às suas necessidades.**

As discussões iniciaram na Diretoria Regional de Educação de Pirituba/Jaraguá com a composição do grupo de profissionais preocupados com os altos índices de evasão. Após dois anos de estudos, reflexões e construções, o grupo conclui o projeto, respeitando a LDBN, e o encaminha aos profissionais de SME para apreciação do Conselho Municipal de Educação.

Foi então que, em 2011, diretores das EMEFs que atendiam à EJA e possuíam em suas Unidades escolares oito salas de atendimento ao Ensino Fundamental II, foram convidados pela equipe técnica da Educação de Jovens e Adultos a participar de uma reunião para apresentação do Projeto EJA Modular, na qual foram apresentados a eles as situações críticas observadas nos serviços oferecidos pela rede municipal nessa modalidade de ensino e a necessidade de um reexame da questão, tendo como ponto de referência, especialmente, o número significativo de evasão e retenção dos alunos matriculados nesses cursos.

Naquela ocasião, foi mencionada a excessiva quantidade de horas diárias de efetivo trabalho escolar e, no caso de retorno do aluno à escola, a necessidade de repetir conteúdos programáticos muitas vezes já dominados.

Dessa forma, o projeto EJA Modular foi apresentado tendo como característica diferenciada a flexibilidade curricular e apontando uma nova possibilidade do atendimento dos estudantes em suas necessidades e especificidades.

O projeto visa a atender esse público de uma forma diferenciada, as 3ª e 4ª Etapas são organizadas em 4 módulos compostos por dois componentes curriculares, exceto Língua Portuguesa, sendo eles: Módulo de Língua Portuguesa com 50 dias letivos; Módulo de História e Geografia com 50 dias letivos; Módulo de Língua Inglesa e Arte com 50 dias letivos; Matemática e Ciências Naturais com 50 dias letivos.

Os módulos não são cursados em uma ordem, pois à medida em que o estudante for promovido num determinado módulo, ele passa a cursar outro. Essa flexibilidade permite que o público da EJA modular possa ir concluindo o módulo de acordo com as suas possibilidades, não “perdendo” aquele em que foi promovido, mesmo que precise se ausentar por um período da escola.

O estudante precisa frequentar os 75% obrigatórios pela LDBN, ou seja, três aulas diárias, nas quais muitas unidades educacionais organizam entre a segunda e quarta aulas, deixando a primeira para recuperação das atividades e a quinta como reposição.

Com o objetivo de ampliar o universo cultural e complementar a escolaridade do aluno, o **enriquecimento curricular**, integrante da matriz curricular, de frequência facultativa para o aluno e de oferta obrigatória pela escola, é composto por dois módulos, num total de 10 horas/aula semana, (primeira e quinta aulas).

A proposta encontra-se estruturada nos mesmos moldes da EJA oferecida nas Escolas Municipais e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), em 4 Etapas: Alfabetização e Básica correspondendo ao Ciclo I do Ensino Fundamental Regular e as Etapas Complementar e Final ao Ciclo II do Ensino Fundamental Regular. Cada Etapa tem a duração de 200 dias letivos e 890 horas.

Atualmente o projeto é oferecido em 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da Rede Municipal de Ensino, no período noturno.

O Parecer CME nº 234/12 aprova o Projeto EJA MODULAR, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para a segunda etapa da Educação Básica do ensino fundamental, proposto pela Secretaria Municipal de Educação, solicitando às escolas que aderirem ao Projeto que procedam à alteração regimental necessária, a ser aprovada pela respectiva Diretoria Regional de Educação.

Incumbe à SME o encaminhamento ao Conselho Municipal de Educação, ao final de cada dois anos letivos, do relatório circunstanciado da execução do Projeto, contemplando todos os itens constantes da proposta apresentada e analisada pelo Colegiado.

Diante deste parecer, as escolas que se enquadravam no perfil desta nova proposição de atendimento iniciaram suas atividades no ano letivo de 2012, uma trajetória de sucesso até o ano vigente, pois ela proporciona à demanda da EJA uma nova oportunidade de concluir seus estudos permitindo percursos individualizados, conteúdos significativos, flexibilização de horários e a valorização de suas competências para o mundo do trabalho, tornando-os mais responsáveis e protagonistas do seu aprendizado.

RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Polivalência na EMEF Pres. João Pinheiro

Alexandre Franco do Nascimento Pinto

Coordenador Pedagógico – EMEF João Pinheiro, DRE Penha.

Nilda Alves da Silva

Coordenadora Pedagógica – EMEF João Pinheiro, DRE Penha.

A EJA polivalente é melhor que a EJA Regular?

Como muitas unidades escolares que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino, nossa escola está situada na periferia do município de São Paulo, na Zona Leste, e pertence à DRE- PENHA, atendendo estudantes de ensino fundamental em dois períodos diurnos (manhã) e (tarde) e no noturno.

Nossa EJA Polivalente atende às turmas da primeira à última etapas desta modalidade de ensino. Enxergamos nestes alunos e alunas diferentes trajetórias, mas com uma mesma especificidade: são jovens ou adultos que voltam à escola com outro olhar, diferente do olhar de uma criança, mas agora de quem vivenciou outras experiências de vida que possibilitaram uma nova leitura de mundo. São trabalhadores da iniciativa privada ou do trabalho informal que revelam de alguma forma a necessidade da escolaridade em suas vidas. Ressaltamos ainda a presença de alguns adultos mais velhos que tiveram sua primeira experiência escolar em nossa unidade e que muito necessitam deste espaço de vivência como excelente possibilidade de realização de um grande sonho: a alfabetização.

Assim, descrevemos um pouco dos nossos alunos que trazem suas expectativas e descobrem que elas não são diferentes daquelas apresentadas pelas crianças, as quais também antecipam esse grandioso momento que é a sala de aula, recheada de receios, curiosidades e desafios em seu cotidiano, com condições para a construção de um coletivo que vai além das aulas formais ou tarefas de casa, como já foi no passado.

Porém, agora, encontram na polivalência um jeito novo de se relacionar com as aprendizagens, por meio de uma prática docente que permite que haja um professor só para eles, lecionando cinco disciplinas, possibilitando o estreitamento dos laços afetivos e intelectuais nesse mundo novo, moderno e cheio de novas tecnologias, muitas das quais precisam ser dominadas por eles neste cenário de incertezas, numa sociedade que requer competências ainda não construídas para esses estudantes.

Um dos pressupostos da polivalência na EJA é exatamente isso: proporcionar aos nossos estudantes a sensação de segurança dos primeiros anos de escolaridade com o mesmo formato de sua escola do passado, remetendo às lembranças de seus professores dos anos iniciais, despertando sua memória afetiva, o que contribui para a construção dessa referência. Lá no passado também se faziam presentes os professores especialistas, parceiros dos polivalentes para acolher alguns dos medos e receios comuns, imprescindíveis na construção do sentimento de pertencimento que irá culminar na continuidade dos estudos, tão presente no desejo de todos os educadores da rede.

Além disso, para os alunos que experienciam a vida escolar pela primeira vez, também minimiza o impacto do novo ao apresentar a escola de hoje, com esse formato polivalente e olhar sensível para quem chega – professor ou aluno –, a partir da organização de um trabalho que possibilita a proximidade e o engajamento com o Projeto, o qual proporciona, entre outras ações, condições para a permanência dos estudantes na escola. Trata-se de um trabalho árduo a ser conquistado pela Educação de Jovens e Adultos.

Essa confiança imediata propõe desafios diários que possibilitam aos estudantes revelarem-se como seres únicos, que ensinam muito enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam (Paulo freire), anulando quaisquer diferenças entre as idades ou em que fase da vida estão, para juntos desvendar esse mundo leitor e escritor que os cerca e os amedronta. Isso se constitui em uma dificuldade a menos, neste retorno à escola e na construção do sentimento de pertencimento ao território.

Os professores recém chegados à Educação de Jovens e Adultos polivalente também têm um conhecimento prévio da polivalência muito divulgada em nossa rede; portanto, se reconhecem e se identificam com a solidez dos princípios para o trabalho e, conseqüentemente, são acolhidos pelo grupo que permanece na escola há mais tempo. Estes professores mais antigos acabam tornando-se referência àqueles que conhecem seu ofício, mas têm pouca experiência sobre a polivalência na EJA.

Da mesma forma, nossos estudantes sabem muito sobre superação de desafios, mas pouco sabem sobre como estar numa sala de aula com professores polivalentes que lhes proporcionem as condições de segurança, confiança, acolhimento e proximidade necessárias à permanência de todos na escola, para o êxito e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Mas que diferença pode haver entre a EJA polivalente e a EJA regular? Para continuarmos a compreensão do início do Projeto, precisamos recorrer às Concepções Teóricas para a Polivalência da época em que foram implementadas, pois essa reflexão teórica é um processo dentro das unidades mais recentes e nos remete ao conceito de polivalência, iniciada na década de 80.

Na legislação que pautava os trabalhos e ditava as diretrizes na época, encontramos a LDB de 1971 que em seu texto se refere à proposta de polivalência para firmar

“um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um ‘tarefeiro’ e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta compor, junto ao processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e dos métodos apropriados para atender a tais especificidades”

Já o Parecer nº 895/71 retoma a ideia de polivalência através da

“indicação de que o professor polivalente seria aquele que atua do 1º ao 2º grau, podendo ministrar disciplinas diferentes, embasando, dessa forma, a ideia de formação de professores generalistas. Acreditamos que, ao pensar sobre a ação pedagógica, a escola precisou refletir sobre a formação geral por um único professor, o polivalente, que contribuiria na proximidade entre alunos e professores por meio da ampliação do tempo juntos, estabelecendo laços de compromisso, afetividade, aprendizagem que proporcionam todas as condições de criação confiança e pertencimento, propiciando uma diminuição considerável nos conflitos e disputas no cotidiano da sala de aula, apontando em todos os espaços da escolas uma diminuição da indisciplina, o que torna o ambiente da EMEF um espaço, mais organizado, mais limpo, pois se reforça aí o sentimento de pertencimento”.

Todas essas reflexões e considerações presentes em nossa unidade se estenderam à EJA. As atualizações de metodologias se deram ao longo dos anos e as expectativas de aprendizagens sobre nossas práticas, bem como as atualizações do embasamento legal e as diretrizes curriculares, também estão presentes no trabalho da Polivalência da EMEF Pres. João Pinheiro. Por ser uma unidade que reflete suas práticas e as avalia para a tomada de decisões, conforme esperado por SME, nosso projeto foi avaliado como exitoso, de acordo com o que é apontado em avaliações internas e externas importantes como a Prova São Paulo, por exemplo, nas quais temos alcançado, nos últimos anos, as metas de aprendizagens propostas pelo IDEB.

A metodologia, que tem na interdisciplinaridade o carro-chefe para a organização do conhecimento, requer do professor especialista conhecimento para atuar em todas as disciplinas e não apenas naquela da sua Licenciatura, na qual se baseia o seu cargo na rede. Mas como lecionar as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, amparados e subsidiados pelo estudo no grupo ou na etapa correspondente?

Para garantir as aprendizagens dos professores e para que o estudo subsidie a aula de qualidade são realizados, coletivamente, o planejamento das atividades semanais, pautados no estudo por meio de combinados e apoio pedagógico para as possíveis dificuldades de conteúdos que não sejam de sua disciplina, além de contar também com outros elementos importantes que fortaleçam o projeto, como planejamento, pontualidade, disciplina, generosidade, humildade e pertencimento para o ato de ensinar. Todas as demais disciplinas, Inglês, Artes, Educação Física, Informática e Sala de Leitura, também se organizam dentro dos mesmos princípios, porém em grupos de professores especialistas que, ao entrar nas salas de aula, garantem a saída do regente para o seu estudo durante o período regular de aulas.

Até aqui temos muitos obstáculos superados e outros virão com a apropriação desse espaço, durante o ano letivo. A disponibilidade do professor para dialogar com os estudantes sobre as urgências deles torna-se mais ampla, inclusive aquelas que interferem em sua frequência. Estabelecer como lidar com uma possível evasão, já nos primeiros dias, cria uma possibilidade de retorno, pois o estudante sabe onde e com quem dialogar sobre suas dificuldades de ordem pessoal. Em nossa pré-aula é possível cuidar dessas questões pessoais e daquelas que interferem nas aprendizagens.

Também é possível suprir necessidades imediatas, como buscar informações para as questões do mundo do trabalho, tais quais: recuperação paralela, informações sobre busca de direitos como cidadãos, enfim, aulas destinadas ao atendimento às urgências e necessidades de nossos educandos. Na pré-aula, que

antecede as cinco horas-aulas do dia, temos um número de alunos menor, o que torna possível dialogar mais à vontade com o professor. Nessas boas condições de escuta temos o sucesso recorrente dessas experiências interativas, as quais se desdobram quando os educandos incentivam os demais a usarem esse espaço.

Outro ponto importante é o diagnóstico das aprendizagens na EJA polivalente, que desvenda os saberes dos educandos e os usa como ferramenta para o início do planejamento do professor por meio de um olhar interdisciplinar, mantendo sempre as especificidades das disciplinas que dialogam entre si com atividades sequenciadas ou projetos interdisciplinares, organizados pelo grupo de regentes de um mesmo ano do ciclo nos grupos de estudo ou série. Os especialistas e professores de módulo formam um outro grupo de estudos para o trabalho e, uma vez por semana, entram nas turmas para que os professores regentes daquele ano possam estudar durante o período de aulas no grupo ou etapa correspondentes. Dessa forma, o plano de ensino e a rotina semanal das mesmas etapas propõem as mesmas atividades na semana.

Na EJA Polivalente, a recuperação contínua de estudos em grupos menores é fundamental. Com frequência nossos educandos acreditam que nada sabem sobre ler e escrever, mas ao aplicar as atividades diagnósticas, os educadores se surpreendem com o fato de muitos não serem analfabetos (como se intitulam), mas estarem ainda nas fases de consolidação da leitura e da escrita (muitas vezes, durante esse processo, são rotulados como incapazes de realizar muitas tarefas, pelas dificuldades de aprendizagens que carregam).

Então, planejar o ensino da EJA Polivalente requer do professor esse olhar sensível capaz de, após um diagnóstico realizado, enxergar as dificuldades de aprendizagens para a leitura e a escrita, não da maneira que muitos alunos veem a si mesmos quanto aos seus saberes (por exemplo, como se estes fossem inexistentes, ou então pedindo para “partir do zero”), mas enxergando as habilidades e as necessidades emergentes que possuem e que são necessárias para viver os desafios do mundo do trabalho ao qual se submetem diariamente ou usufruir das medidas de inserção social sugeridas.

Esses estudantes precisam de parceria na escola para abandonar o rótulo de analfabetos que alguém lhes colou, em algum momento da vida, porque não se tratava de alguém que tinha condições de fazer diferente; no entanto, esse é o papel da escola: devolver-lhes a dignidade ao fazer valer a equidade, alteridade e a generosidade que lhes foi negada.

A amplitude entre as idades também sempre foi um desafio para o trabalho do professor, não no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, mas de aproximar estudantes com experiências de vidas tão diferentes, levando-os à

compreensão de que aquele espaço pertence a todos os alunos, jovens e adultos, e não apenas a um grupo específico em detrimento de outro. Então, muitas vezes, os conflitos se estabelecem, com acusações que muitas vezes perpassam o direito à permanência de um e não de outro grupo em sala de aula.

Não acreditamos que estas tensões e conflitos se resumam a tudo que encontramos na EJA de nossas unidades, pois há também os estudantes que já venceram esta etapa inicial e já se encontram numa nova fase da vida na qual interação, experimentam, se conhecem e apoiam-se uns aos outros. Quando a amizade entre eles se estabelece, suavizam as dificuldades do dia-a-dia, estabelecendo assim novos vínculos que auxiliam na elevação de sua autoestima, esmagada pela distância da proficiência leitora e escritora que tanto os rotula e discrimina em nossa sociedade.

Nada disso, porém, seria possível se não estivesse lá, à disposição de todos, a organização de nossa EJA polivalente da EMEF Pres. João Pinheiro. Para respondermos se ela é melhor do que a EJA regular, diríamos que sim, já que para a nossa unidade tem sido, há longos anos, uma maneira muito especial de lidarmos com nossos estudantes de todos os períodos, cujas benesses descritas também estão nos três períodos e em todos os ciclos do ensino fundamental e EJA.

Diante do exposto, é notória a percepção da dedicação e empenho de todos da equipe da unidade educacional para o sucesso do projeto. Um projeto que requer pesquisa, construção de conhecimento, disciplina e, principalmente, trabalho coletivo de qualidade.

Um grupo que acredita no trabalho, mas que também entende a incompletude dos sujeitos e de suas respectivas ações. Nesse sentido, aprendemos juntos todos os dias na busca incansável de aperfeiçoar o trabalho no atendimento de qualidade aos nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO III

RELATOS DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

O QUE VOCÊ É? *EU SOU UMA PESSOA!*

Maria Adélia Gonçalves Ruotolo

Coordenadora Geral do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini

Se você sabe conviver com pessoas intempestivas, emotivas, vulneráveis, amáveis, que explodem na emoção... ACOLHA-ME.

Clarice Lispector

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diferente do ensino regular, apresenta características bastante peculiares, a começar pela multiplicidade cultural e etária.

As pessoas que procuram a EJA, em sua grande maioria, já passaram por um processo de exclusão social e buscam a escola como um caminho, uma esperança, para encontrar novas oportunidades de vida, de igualdade social e recuperar seu lugar de direito na sociedade.

Esse quadro retrata bem o cenário social, a realidade diária de muitas escolas que oferecem a modalidade EJA. Dentro dessa realidade está a realidade do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, localizado na região central da cidade de São Paulo.

A localização da escola, somada ao processo de juvenilização e à participação em algumas das Políticas Públicas, coordenadas pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), tornam a escola um espaço de convivências interculturais, um espaço de possibilidades, de reconstrução de identidades.

Quem são os Estudantes do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini?

O CIEJA Paulo Emílio Vanzolini está localizado no bairro do Cambuci, na região central da Cidade de São Paulo. Trata-se de uma região de diversidades e com

alta concentração de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade que, aqui, deve ser compreendida em seus diferentes aspectos e níveis de complexidade. Segundo Junges (2007 apud Salmazo-Silva & Lima-Silva, 2012):

- vulnerabilidade biológica: expressando-se pelo contínuo desequilíbrio das funções biológicas;
- vulnerabilidade psicológica: manifestada pelas funções psíquicas do indivíduo e ancorada pelos recursos emocionais e afetivos individuais;
- vulnerabilidade espiritual: ancorando-se em diferentes recursos simbólicos no enfrentamento de desafios e dos limites impostos pela realidade;
- vulnerabilidade cultural, social e ambiental: produzidas pelo entorno sociocultural e agenciadas pelas condições de desigualdade social, econômica e política.

Nos espaços da escola convivem pessoas jovens, adultas e idosas, trabalhadores formais e informais, pequenos comerciantes, desempregados, pessoas com deficiências, pessoas com altas habilidades... Convivem um número cada vez maior de adolescentes, que acabaram de completar 15 anos, e também pessoas que vivem na marginalidade social, um público que “vive a cultura do silêncio”, como diz Paulo Freire.

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. [...] (Freire, 1981; p. 40-41)

Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. (Freire, 1981; p. 50)

A Juvenilização no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini

A princípio, a Educação de Jovens e Adultos era uma modalidade da Educação Básica voltada para as pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ou de

continuidade do ensino na “idade própria”. No entanto, esse perfil vem mudando nos últimos anos. Antes mesmo de completarem 15 anos, idade mínima para ingressar na modalidade EJA, chegam ao CIEJA Paulo Emílio Vanzolini adolescentes que trazem um histórico de exclusão do ensino regular. Os motivos? Gravidez, abandono, várias retenções, envolvimento com drogas, abuso, prática de pequenos delitos...

Quando chegam ao CIEJA, alguns encaminhados por setores do Judiciário e Casas Abrigo, esses adolescentes trazem na bagagem apatia, desconfiança, medo... Um olhar triste inconfundível. Na verbalização de seus pensamentos torna-se visível a revolta, a desmotivação... “Diretor é tudo igual!” “Estou aqui porque sou obrigado.” “Não gosto da escola”.¹

Encontrar caminhos que possam devolver, para estes adolescentes, a alegria, a esperança, a vontade de viver e o interesse em continuar os estudos, faz parte das ações diárias da escola, buscando torná-los protagonistas na construção de seus aprendizados, de suas identidades. Essas ações são pautadas nas ideias de Paulo Freire sobre o “ser” escola e o “pensar” educação, refletidas nas palavras de Moacir Gadotti:

A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. [...] A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. (Gadotti 2007, p. 11)

Educar é empoderar. Mais do que ensinar é preciso reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. (Gadotti 2007, p. 66)

a educação não muda, mecanicamente, a sociedade, mas muda os seres humanos que podem mudar suas vidas e suas estruturas políticas, sociais e econômicas. (Gadotti 2007, p. 70)

e também no significado de cuidar, na visão de Leonardo Boff:

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais

¹ Comentários de adolescentes durante conversas com a equipe escolar do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini durante a matrícula.

que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (Boff, 1999)

Políticas Públicas no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini

A escola, desde 2015, recebe pessoas participantes do Programa Transcidadania, do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes e Programa Operação Trabalho. Essas ações são parte das Políticas Públicas coordenadas pela SMDHC, em parceria com a SME e outros equipamentos municipais, voltadas para o público de minorias.

São ações que envolvem um trabalho conjunto, de parcerias e comprometimento; que estimulam o retorno à escola das pessoas excluídas socialmente, oferecendo-lhes condições de recuperação e oportunidades de vida, trazendo esperança para quem já não consegue mais sonhar.

Programa Transcidadania

A partir de 2015, o CIEJA Paulo Emílio Vanzolini (na época conhecido como CIEJA Sé-Cambuci) passou a ser um dos principais parceiros no acolhimento às pessoas inseridas no Transcidadania, matriculando 84 dos 100 participantes do programa.

O objetivo principal do Transcidadania é oferecer atendimento às pessoas travestis, transexuais, homens trans, em situação de vulnerabilidade social, possibilidades melhores e/ou mudanças nas condições de vida.

Importante destacar o papel das equipes da SMDHC e SME nas visitas ao CIEJA para apoiar, acompanhar e esclarecer dúvidas para o desenvolvimento do Programa. As adesões ao Transcidadania aumentam a cada ano, embora ainda com certa desconfiança e incredibilidade por parte de alguns dos participantes. Muitos chegam à escola demonstrando medo. Medo de encontrar pessoas e ambientes que lhes tragam lembranças da violência e exclusão escolar vivenciadas.

“Quando me falaram do programa e entregaram o panfleto, guardei no bolso e pensei que seria mais uma “enganação”, mas, na última hora, resolvi aparecer no local e consegui entrar no Programa e hoje já consigo ler e escrever, mas preciso melhorar”.²

² Depoimento de uma das primeiras participantes do Transcidadania no CIEJA Sé-Cambuci, atual CIEJA Paulo Emílio Vanzolini.

São pessoas que narram experiências de sofrimento, da não aceitação da própria família, muitas vezes, expulsas de casa e do convívio familiar ainda adolescentes e que encontram, principalmente, na prostituição uma forma de subsistência. Em consequência, há o relato de doenças sexualmente transmissíveis (sífilis, HIV entre outras), doenças causadas pelo uso de silicone industrial, ingestão de hormônios sem acompanhamento médico. Com a expectativa de vida estando em torno de 37 anos ressalta-se a importância fundamental da parceria com outras Secretarias: da Saúde, Assistência Social, Educação, Trabalho.

Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes

Este Projeto faz parte das ações para a implementação da Política Pública Municipal voltada para a população imigrante da cidade de SP.

O curso tem como princípios a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência de direitos da população imigrante; garantir o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; a igualdade de direitos e oportunidades, observadas as especificidades dos imigrantes; o combate à xenofobia, racismo e toda forma de discriminação; o fomento ao convívio nas comunidades escolares. [...] São beneficiários as(os) imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, estudantes imigrantes, portadores de visto humanitário, e suas famílias, em especial aqueles que estão em situação migratória irregular que não conseguem acessar outros cursos oferecidos em outras regiões da cidade de São Paulo, ou que vivem distantes dos distritos onde há oferta, ou não possuem meios para pagar um curso privado. (Prefeitura da cidade de São Paulo/SMDHC)

O Portas Abertas oferece o ensino da Língua Portuguesa, em três níveis: Básico, Intermediário e Avançado. Cada nível é semestral, com duas aulas semanais e uma carga horária de 90 horas/aula. É importante destacar que é o primeiro curso de Português oferecido pelo Poder Público Municipal enquanto Política Pública.

No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini a demanda por matrículas vem aumentando a cada ano. Em 2018, quando começou, foram formadas 3 turmas no primeiro semestre e 4 no segundo; as turmas aumentaram para 6 em 2019 e hoje, estão formadas 7 turmas com total de 140 estudantes.

Os participantes do Portas Abertas são imigrantes e/ou refugiados, pessoas que deixaram ou se viram obrigadas a deixar para trás seus países de

origem, suas raízes, suas famílias e buscam construir uma nova vida, um novo futuro no Brasil. São pessoas que enfrentam dificuldades e barreiras linguísticas, culturais, sociais... que buscam a visibilidade social por meio da igualdade de direitos, procuram construir-se como indivíduos iguais e não como “o outro”, “o de fora”.

A importância do Projeto Portas Abertas está no compromisso com as questões migratórias previstas em duas Leis:

- Lei Municipal nº 16.478 sancionada em 7 de julho de 2016, e regulamentada pelo Decreto 57.533/2016, que garante os direitos para os imigrantes na cidade de São Paulo, propiciando sua inserção no mercado formal de trabalho e promovendo sua regularização migratória. É a primeira Lei do Brasil que institui uma Política Pública Municipal para a População Imigrante.
- Lei de Migração, Lei nº 13.445, sancionada em 24 de maio de 2017 que estabelece os princípios e diretrizes para as políticas migratórias, trazendo grandes avanços ao se tratar as questões migratórias. Segundo Oliveira (2017), o maior avanço está “na mudança de enfoque desse novo marco legal das migrações, agora com ênfase na garantia dos direitos das pessoas migrantes, tanto dos estrangeiros que por aqui aportam quanto para os brasileiros que vivem no exterior.”

Estas Leis promovem e protegem os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas, todos e todos³ que se encontram em território brasileiro. São Leis que ressaltam o direito de migrar como um direito humano fundamental.

Programa Operação Trabalho

Instituído pela Lei nº 13.178 de 2001 e regulamentado pelo Decreto nº 44.484 de 2004, com a redação da Lei nº 13.689 de 2003, o Programa Operação Trabalho (POT), de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SMDET), busca a reinserção no mercado de trabalho de pessoas desempregadas, de famílias de baixa renda, mediante auxílio financeiro associado à qualificação profissional. Esse programa envolve diferentes projetos. Um deles, coordenado pela SMDHC em parceria com a SME atende, exclusivamente, pessoas que, hoje, encontram-se em situação de rua.

3 Considerando o perfil do CIEJA Paulo Emílio Vanzoline, optamos por utilizar uma linguagem inclusiva tendo por base as publicações do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2015), Tiburi (2018) e Pessotto (2019)

O objetivo é promover a inclusão social dessas pessoas por meio da inserção educacional e produtiva bem como geração de renda. Para tanto, oferece oportunidades de participação em cursos profissionalizantes, matrícula em escolas para continuidade ou início da Educação Formal, além de serem encaminhados aos Centros de Acolhida onde tem acesso a serviços básicos: banho, alimentação, cama, cobertores, etc.

No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, o POT teve início em 2019. Nesse ano, foram matriculadas 28 das 30 primeiras pessoas participantes do Programa, além das matrículas de pessoas, também em situação de rua, mas que não estão inseridas no Programa.

Inconvenientes? Mendigos? Pedintes? Sem-teto? Tantos sinônimos... Tantos rótulos... Pessoas que se tornam visíveis apenas para poucos. Pessoas que ficam visíveis para alguns apenas em dias frios ou chuvosos. Vivências marcadas por fome, condições deploráveis de higiene e saúde, dependência de álcool e outras drogas, solidão (muitas vezes suprida pela companhia de animais de estimação), baixa autoestima, descrédito em suas potencialidades, sem expectativas de vida, desumanização e invisibilidade social.

Casa, alimento, trabalho, saúde... necessidades básicas para uma vida digna. No entanto, pessoas em situação de rua estão desprovidas delas.

Eles são trabalhadores como a maioria dos brasileiros que acorda cedo, antes mesmo do sol aparecer. Têm longas jornadas de trabalho e exercem atividades muitas vezes exaustivas. A diferença é que enquanto a maioria dos trabalhadores brasileiros volta, no final do dia, para suas casas, eles buscam nas marquises, um teto para protegê-los do frio, da chuva, ou mesmo dos ataques inesperados de pedestres, policiais ou companheiros de rua. (Médicos Sem Fronteiras, 2003)

São essas pessoas que chegam ao CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. Preconceito, medo, exclusão fazem parte da história de vida da maioria delas.

Uma das estudantes do Programa Transcidadania, ao chegar ao CIEJA comentou: *“Uma vez me perguntaram: - O que você é? Eu, simplesmente, respondi: - Sou uma pessoa!”*

Por trás dessas palavras existe toda uma história de preconceitos e rótulos sociais. Por trás dessa fala existe todo um processo de “coisificação”, de “desumanização”, de favorecimento da “invisibilidade social” que faz parte das vivências de muitos dos estudantes do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini.

Um espaço intercultural

No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, antes de falar-se em estudantes fala-se de pessoas. Fala-se de pessoas que estão, neste momento, estudantes.

Pessoas que trazem em suas histórias, vivências de abandono, abuso, necessidade de deixar o ensino regular para trabalhar, *bullying*, violência, mulheres que foram impedidas de estudar por atitudes machistas de pais e/ou companheiros, preconceito, transfobia e tantas outras fobias relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual.

Pessoas que trazem em seus corpos espaços vazios construídos pelo silêncio de suas vozes, marcas de uma estrada construída pela invisibilidade de seu “ser” perante a sociedade. A escola pode ser o caminho para preencher esses espaços com a construção de uma nova história.

São pessoas que veem a escola como um espaço que não lhes pertence. Para elas, chegar à escola é o primeiro obstáculo a ser vencido. Ultrapassar os portões da escola é um obstáculo ainda maior. Frequentar as aulas, permanecer na escola é uma batalha diária.

Recebê-las nos espaços escolares... é sempre um grande desafio.

Ações de inclusão e diálogo, respeitando a cultura e os saberes adquiridos em suas vivências são parte do cotidiano escolar. Essas ações favorecem o estabelecimento de relações de respeito e confiança na comunidade escolar e, consequentemente, na resolução de conflitos. Para incluir os excluídos é preciso ter a sensibilidade de encontrar a melhor forma de acolhê-los.

Nesse caso, uma equipe escolar com uma postura afetuosa, sensível e dialógica para compreender as dificuldades e os obstáculos que as pessoas que entram na escola enfrentam, faz com que essas pessoas, esses estudantes, sintam-se mais protegidos e amparados.

No dia a dia da escola... afeto, sensibilidade e diálogo não são apenas estratégias pedagógicas. São a personificação, a concretização do cuidado mútuo entre equipe escolar e estudantes. São o fortalecimento do sentimento de pertencimento de todas, todes e todos no ambiente escolar onde ora se está no papel de aprendiz, ora no de professor.

Para o dia da matrícula, há sempre a preocupação da equipe escolar em organizar um espaço acolhedor e alegre para receber estes estudantes.

Sobre o balcão de matrícula, um vaso de flores, às vezes uma mudinha de Cambuci, um pote com balas e mensagens de empoderamento, um sorriso, um abraço, são gestos simples que estreitam laços e unem pessoas.

Ensinar exige alegria e esperança [...]

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (Freire, 1996)

Após a matrícula, tem início uma nova caminhada no cotidiano escolar, um novo desafio: desmistificar preconceitos e garantir uma Educação de qualidade social para todas, todes e todos.⁴

No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini acolher, dialogar e cuidar são ações que definem a identidade da escola: um espaço de convívio social em que respeito é a “palavração” cotidiana e a afetividade é caminho de construção e estreitamento das relações entre todas as pessoas - escola e comunidade.

Nesse processo, a identidade do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini foi sendo construída acompanhando as transformações das pessoas que ultrapassam os portões da escola.

Até 2017, o nome da escola era CIEJA Cambuci, em referência ao nome do bairro onde está localizado. A origem desse nome remete ao fruto Cambuci, abundante na época da criação do bairro e que atingiu um processo de quase extinção, tornando-se um símbolo de resistência da cidade de São Paulo. Assim como nossas alunas, alunes e alunos⁵ resistiram e resistem às situações de exclusão social. Em 2017, a escola passou a denominar-se CIEJA Paulo Emílio Vanzolini e, nosso lema, tornou-se um grito para o emponderamento de todas, todes e todos⁶. Como dizem os versos do Patrono...

“...Não desanima. Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima.”

4, 5 e 6 NE anterior.

O QUE É SER PROFESSOR NA EJA?

Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco

Professora da EMEF Presidente João Pinheiro – DRE Penha

Nosso primeiro contato com Educação de Jovens e Adultos se deu no início de atuação no magistério, em uma sala de alfabetização que na época era chamada de “primeiro termo”.

Esta turma apresentava as características principais de uma sala de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no final da década de 90, com alunos com idade avançada, que não conseguiram ter acesso à escolarização na idade certa e que buscavam, por meio da reinserção na escola, um espaço de conhecimento no contexto social. Sendo assim, ler um livro, ajudar o neto a fazer lição de casa ou até mesmo, em alguns casos raros, uma recolocação profissional eram os desejos mais comuns dos alunos que buscavam esta modalidade de ensino.

Começava ali uma relação de quase duas décadas de amor e grandes desafios com essa modalidade de ensino.

Aprendemos, com o passar dos anos, após muito estudo e dedicação, que para trabalhar com essa modalidade o professor deve ir além da mediação do processo de ensino e aprendizagem, considerar a trajetória e saberes dos alunos e garantir que ao apresentar propostas, estas sejam significativas, o que é fundamental para alcançar êxito na realização das atividades.

Em sua maioria eram “...indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais, sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, sobretudo sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa infância” (Oliveira, 2001).

Como então garantir que esse aluno se matricule e continue a frequentar as aulas diante de todas as dificuldades que ele enfrenta fora da escola? Como fazer com que estas dificuldades sejam superadas e possibilitar que ele consiga concluir seus estudos?

É importante lembrar que tanto naquela época como atualmente esses alunos são pessoas que, de certa forma, não tiveram uma boa relação com a escola, ou no que se referem aos alunos mais jovens, estes passaram a estabelecer uma relação pouco significativa com esse espaço. Sendo assim, qualquer coisa que

demonstre que a escola é mais interessante ou o que ele possui fora é mais rentável para ele, será visto como prioridade nas suas escolhas.

“A EJA tem de partir da sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, a cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno” (ARROYO, 2005, p. 22).

Como professor da EJA, é muito importante compreender que essa não é uma modalidade de ensino em que você simplesmente vai reproduzir o que é pensado e preparado para os alunos do ensino regular, tendo apenas como diferencial o horário em que as atividades vão ser aplicadas, infelizmente essa é uma prática recorrente em algumas escolas no planeta. Precisamos entender que o processo de aprendizagem de um adulto possui suas especificidades, e para tal é necessário ter acesso a pesquisas e ciências como, por exemplo, a Andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), que se fundamenta no “aprender fazendo”.

Bellan (2005) define a Andragogia como a ciência que estuda “como os adultos aprendem”, sendo Alexander Kapp, o primeiro educador a usar esta nomenclatura em 1833.

Jovens e adultos são alunos que já possuem uma maior vivência e, portanto, procuram algo que possa contribuir positivamente em suas vidas, algo que possa fazer a diferença e que tenha aplicabilidade no seu cotidiano, buscam conhecimento para superar as barreiras que lhes são impostas no cotidiano. O professor neste caso, deve se tornar um mediador no processo de aprendizagem, possibilitando a troca de experiências e proporcionando momentos desafiadores ao longo do processo de retomada da escolarização.

Outro ponto observado com o passar do tempo foi a mudança no perfil dos alunos, atualmente encontramos uma considerável ampliação da diversidade dos frequentadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, conforme levantamento apresentado na pesquisa “Implementação de política de EJA no município com vistas a superação do analfabetismo na cidade”, realizada entre os meses de dezembro de 2016 a agosto de 2017 e apresentada no Currículo da Cidade – EJA (p. 41 a 44), reforça a amplitude dessa diversidade. A presença de imigrantes, pessoas com deficiência, além do aumento significativo de jovens com até 18 anos, fez com que as características e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores precisassem ser amplamente readaptadas.

Hoje possuímos uma boa porcentagem dos alunos frequentando a Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos anos finais, que são egressos do ensino regular, ou seja, não recebemos apenas especificamente os alunos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa. Neste caso são alunos que frequentaram a escola de ensino regular e por motivos diversos, não conseguiram concluir o seu estudo nesta modalidade de ensino.

A presença de imigrantes frequentando esta modalidade de ensino é bastante significativa. Venezuelanos, bolivianos, chineses e sírios são apenas uma pequena fração deles, que vêm com o intuito de aprender a língua, a cultura buscando a inserção no mercado de trabalho e a possibilidade de fazer parte da sociedade em geral. Estudantes com deficiência também representam uma parcela significativa em diversas formas de atendimento e organização da EJA.

Sendo assim, diante desse contexto tão diversificado como desenvolver o currículo previsto para essa modalidade? Como garantir que todas as habilidades e todas as competências necessárias, sejam alcançadas por estes jovens e adultos durante seu período de escolarização?

Lembramos que, conforme dito antes, esses alunos possuem um histórico que também precisa ser levado em consideração. Para tal acreditamos muito que além dessa aprendizagem significativa, o vínculo é a principal estratégia para que esse professor consiga desenvolver qualquer atividade em sala de aula.

A partir do momento que o aluno entende que pertence àquele espaço, que pertence àquele grupo, ele passa a olhar de forma diferenciada para os seus companheiros de turma e para si próprio.

Isso significa que, por mais que se possua uma diversidade enorme de faixas etárias, trajetórias de vida e objetivos, quando conseguimos levar esse aluno a se enxergar enquanto grupo, todos os desafios dele acabam sendo superados. E isso se dá principalmente quando conseguimos a ressignificação do olhar desse aluno para a escola e para a função que ela vai ter no seu desenvolvimento socioeducacional e no seu dia-a-dia.

Conseguir que ele desenvolva um novo olhar para o que é proposto na escola fará com que grandes desafios vivenciados pelo professor da EJA sejam diminuídos como, por exemplo, os índices de fluxo e evasão escolar.

Percebi que quanto mais eu sabia em relação aos meus alunos, suas rotinas, desejos e dificuldades, quanto mais eu vibrava com cada conquista, quanto mais eu enxergava o mundo pelos olhos dele e não pelos meus, maior o fortalecimento dos vínculos e por consequência melhores resultados...

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PARCERIA COM A COMUNIDADE EDUCATIVA:

Ninguém faz nada sozinho

Brígida Ana Carvalho Maia Brito

Coordenadora Pedagógica da EMEF Profa. Wanny Salgado Rocha – DRE Penha.

Educação de Jovens e Adultos, palavras que reverberam em minha mente...

O que falar sobre a Educação de Jovens e Adultos? O que sabemos sobre esta modalidade? Quem são estes jovens e adultos? O que sabem? O que precisavam de fato?

Foram estas algumas das perguntas que me inquietaram quando iniciei como coordenadora pedagógica na EMEF Profa. Wanny Salgado Rocha, situada na rua Silvio Ribeiro dos Santos, 104, Vila União, Zona Leste. Era uma experiência totalmente nova e, aos poucos, fui percebendo que os estudantes, em sua maioria, estavam tão inseguros e ansiosos quanto eu!

Num primeiro momento busquei saber sobre o número de estudantes que compunham a EJA e, embora houvesse um número significativo de matriculados, o número não condizia com a realidade, nem de frequência, nem da consciência que frente aos índices nacionais eram poucos. O mais inquietante foi a constatação de quantos destes estudantes desistiam dos estudos perante aos desafios encontrados.

O diálogo com a equipe docente foi essencial para buscar compreender a alta rotatividade e empreender novas estratégias para melhorar a assiduidade e a permanência destes estudantes. Este olhar mais atento possibilitou identificar aqueles que trabalhavam; portanto, chegar no horário era difícil, sendo este um dos impeditivos de continuarem a estudar. Comprovantes de trabalho foram solicitados e a entrada destes estudantes foi flexibilizada, garantindo trabalhos de compensação de ausências para que não fossem prejudicados.

Ainda assim nos deparamos com casos de muitos estudantes que trabalhavam na informalidade e não conseguiam comprovar, com amparo legal, o atraso. Como medida interventiva, adotamos a troca de horário do jantar, o qual passou das 20h30 para as 19h45. Tal medida proporcionou àqueles que atrasassem perder somente uma aula e, desta forma, paulatinamente, conseguimos ajustar as necessidades encontradas à realidade dos estudantes.

A escuta sensível, para entender quem eram estes estudantes e o que de fato precisavam nos fez refletir não somente o horário, mas também todo um posicionamento pedagógico e ideológico.

Ao longo dos anos demos continuidade a alguns trabalhos que a Unidade educacional já possuía, centrando nossa preocupação em adequá-los ao contexto atual. Pensar nos saberes constituídos por estes estudantes no transcorrer de suas vidas e de como valorizar tais conhecimentos para que através destes alavancássemos nosso trabalho pedagógico, uma vez que os conhecimentos prévios considerados e valorizados não somente influem na autoestima como também desperta e estimula nos estudantes o sentimento de pertencimento, que é um gatilho natural para o bom desenvolvimento das aprendizagens. Assim, considerar estes saberes, valorizá-los e ajustá-los em nossas práticas continuam sendo um desafio diário em nossas ações.

Refletindo ainda sobre nossos fazeres pedagógicos, temos clareza da necessidade de trabalhar os conteúdos estabelecidos no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos, o gancho em nossa estratégia foi atrelar tais conteúdos aos saberes prévios, a historicidade e a pluralidade cultural encontrada em nossos estudantes.

Pensar, refletir e pôr em prática tais desafios depende muito das parcerias estabelecidas e dos objetivos propostos. Assim, a parceria com a professora de Língua Portuguesa da Unidade Educacional, há muitos anos na EJA, deve ser compartilhada a todos que militam pela qualidade do trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Práticas pedagógicas buscam trazer a vivência destes estudantes partindo da vinculação e da proximidade, a professora planeja suas aulas de modo a contemplar as necessidades destes e incentivá-los. Profissões, aptidões, desejos, sonhos e hábitos vão sendo articulados como disparadores de ações interdisciplinares com a parceria de outros docentes.

Aqui aponto os trabalhos desenvolvidos pelo POIED que sempre buscou aperfeiçoar ações interdisciplinares e, em 2018, partindo de Concepções inspiradas pelo Museu da Pessoa, elaborou e construiu junto com os estudantes um livro de relatos pessoais, relatos estes dos estudantes dos diferentes anos e turmas

da EJA, sendo o eixo principal deste projeto favorecer aos estudantes a vivência do protagonismo, muitas vezes negada anteriormente. O relato dos estudantes valorizava a historicidade e os diferentes saberes constituídos no transcorrer de suas vidas.

O sentimento de pertencimento proporcionado por tais experiências, valorizando e buscando reconhecer o contexto social e educacional destes estudantes, favoreceu o tão esperado PROTAGONISMO pela equipe docente, estimulando principalmente práticas interdisciplinares, ampliando práticas de escrita e inclusão digital, questões de extrema importância em todas as modalidades educacionais.

Ressalto que infelizmente, por falta de recursos financeiros não conseguimos publicar tais relatos, porém o livro de relato Causos da vida: relatos da luta pela existência, encontra-se arquivado aos documentos oficiais de nossa Unidade Educacional.

Ainda falando de parceiras, gostaria também de dividir o quanto o olhar sensível, o comprometimento e o desejo por novas empreitadas favorecem e promovem ações e práticas exitosas, as quais fortalecem a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2019, como coordenadora de sala de uma turma do 9º ano, a professora estimulou o interesse de intervenção dos estudantes do Fundamental em entenderem a Educação de Jovens e Adultos desmistificando uma série de rotulações pré-existentes na sociedade. A proposta foi destes estudantes do Fundamental conhecerem os estudantes das diferentes turmas da EJA e entenderem o como e o porquê de muitas situações. Os estudantes da EJA relataram suas vivências, por meio de entrevistas, proporcionando aos estudantes do Fundamental a apropriação desses relatos, refletindo e pontuando junto a todas as turmas do período da tarde a necessidade do comprometimento educacional, da necessidade de valorização da oportunidade que a eles estava sendo dada, pois muitos não o puderam ter no momento certo da vida. Foi um movimento intenso e muito lindo, com múltiplas intervenções do Fundamental empoderando os estudantes da EJA, valorizando não o fato de estarem “fora” da faixa etária desejada, mas da importância do voltar a estudar e valorizar a educação.

As ações e práticas interdisciplinares dos docentes da Educação de Jovens e Adultos na EMEF Profa. Wanny Salgado Rocha, dos muitos que por aqui passaram e dos que aqui estão é o que favorece o aperfeiçoamento da minha prática e intervenção enquanto coordenadora, nesse movimento constante de troca e contínua aprendizagem. Os sucessos e fracassos vivenciados em conjunto: coordenação, equipe docente e direção se tornam muito mais saborosos e valiosos.

Nesse articular e coordenar em conjunto, uma preocupação sempre norteou nossas ações, a de juntos ponderarmos sobre a necessidade de articular os conteúdos à realidade e a faixa etária dos estudantes, buscando a não infantilização destes, considerando quais estratégias poderiam ser adotadas.

Neste sentido muitos foram os trabalhos, ações e desdobramentos vivenciados cotidianamente. Porém, mesmo com aulas mais atrativas, atividades diferenciadas, oferta e realização de eventos externos, ainda é grande o número de estudantes desistentes e de não comparecimento para a realização da matrícula.

Neste viés, adotamos outra estratégia pedagógica: o uso de um provão, com data definida previamente pela equipe. A prova é constituída de questões de todas as áreas, as quais visam uma melhoria na frequência e maior incentivo educacional.

Foi criado também o trabalho de compensação de ausências coletivo, o qual continha número específico de questões de todas as áreas, também com data definida para entrega, no intuito de auxiliar aqueles que, por um motivo ou outro, acabaram perdendo alguns dias de aula. O diferencial, tanto no provão quanto no trabalho de compensação de ausências, é a força que se tem quando os combinados são estabelecidos junto aos estudantes, docentes e equipe gestora.

Sobre o trabalho de compensação, este somente poderia ser ofertado frente à justificativa das ausências, em conversas com professores ou com equipe gestora. A entrega deste trabalho, em mãos de um professor definido pelo grupo docente, para que juntos fizéssemos o mutirão de correção.

Salientamos ainda que tais ferramentas, provão e compensação, contemplam todas as áreas, otimizando, da melhor forma possível dentro das limitações, uma compensação do “todo”. Aqui faço outra ressalva, de mais uma parceria, essa com os professores que em muito contribuíram para a elaboração das provas e trabalhos de compensação, sendo seu auxílio primordial para o bom desenvolvimento dos procedimentos necessários.

Neste processo nem tudo foi prazeroso, houve momentos de conflito na construção das provas, requerendo olhar e revisar o planejamento cuidadosamente. Nos trabalhos de compensação de ausências houve desentendimentos com alguns estudantes, pois alguns subentenderam que tal trabalho compensava todas as faltas e não de algumas que aconteceram de forma esporádica. Foi necessário muito diálogo, esclarecimentos e combinados, além de perseverança para deixar claro a intenção e o objetivo do provão e do trabalho de compensação: estimular as aprendizagens e a frequência.

Outra situação que foi transformadora na unidade no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos foi, dentre os muitos argumentos e estudos realizados

nos horários coletivos, o apontamento da opacidade da Unidade Educacional, o espaço físico não favorecia o despertar e o consolidar de um maior sentimento de pertencimento a Unidade escolar.

Dessa forma, a atual direção da unidade, e seus assistente ouviram atentamente tais argumentos durante o último ano e, neste ano, foi otimizado um aprimoramento do espaço predial com adequações que favoreceram tanto ao Fundamental quanto a EJA.

Nesse aspecto salientamos a importância de pensarmos no aprimoramento dos espaços para atender as demandas do fundamental, que é a modalidade com maior número de estudantes, porém quando isso é feito visando também alcançar os estudantes da EJA é possível perceber na postura, no olhar e no comprometimento educacional, o sentimento de pertencimento tão importante na consolidação de saberes.

Falar um pouco do que vivenciei como coordenadora pedagógica junto a EJA foi um convite inesperado, um sopro de alívio nas inquietações. Nada é fácil quando falamos de conquistas, de processos, de sonhos, falhas e fracassos. O olhar para si mesmo e para suas ações de modo reflexivo e crítico é algo que normalmente refutamos. Refletir sobre nossos erros é essencial, mas valorizar os acertos é primordial. A Educação de jovens e adultos necessita de confiança e estímulo e não de titubear.

Quando me perguntaram quais são minhas expectativas para a EJA, afirmei que não tenho expectativas, tenho projeções. Expectativa remete a esperar placidamente, e a EJA necessita projetar – movimento contínuo de lançar-se a frente para a sobrevivência.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MEIO A QUARENTENA DA COVID19:

Desafios e possibilidades

Milena Marques Micossi

Coordenadora Pedagógica (atualmente, Diretora Técnica da DIEJA, SME-COPED)

1. Para início de conversa

(...) pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.

Bernardete Gatti

A epígrafe pautada nas reflexões de Bernardete Gatti sobre o trabalho de pesquisa em educação nos convida a refletir e a descrever também sobre o grande desafio das equipes das unidades educacionais em reinventar os processos educativos em meio ao isolamento social imposto pela quarentena da COVID19 e de como talvez, ela própria, possa nos ajudar a encontrar algumas respostas, na medida em que propõe a reflexão de uma ação pedagógica com os próprios seres humanos a partir dos seus processos de vida.

Nesse novo contexto de pandemia as equipes gestoras das unidades educacionais terão que rever seus planejamentos, adequar suas prioridades e ajustar seu Projeto Político Pedagógico frente às demandas urgentes que se instauraram com a pandemia do novo Coronavírus.

Entretanto, como realizar ações de tamanha complexidade sem a possibilidade de encontros presenciais tão preciosos para a manutenção da gestão democrática e da tomada de decisões coletivas? Como reinventar a gestão escolar na urgência e na emergência sem que se tenha parâmetros ou referências de ações anteriores?

De fato, seremos pioneiros em desvelar as possibilidades de ação, intervenção e mediação dos processos de ensino e aprendizagem com nossos estudantes em tempos de isolamento social, e teremos grandes chances de assertividade, desde que se tenha a clareza de que nenhuma proposta terá êxito se for realizada isoladamente.

Discurso um tanto quanto ambíguo, se pensarmos que estaremos sim isolados em nossas casas em frente aos nossos computadores, mas unidos na reorganização dos planejamentos, nas tomadas de decisão e na escolha das melhores maneiras de afetar nossos estudantes neste período atípico e incerto que insiste em nos rodear.

2. Os fazeres da Coordenação Pedagógica

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Considerando que os fazeres da coordenação pedagógica independente da atual contingência de isolamento permanecem sendo o da formação, articulação e transformação, como pensar em efetivar essas ações em um período tão inusitado que nos obriga a rever ações, posturas e valores na interface da constituição do sujeito como ser humano integrante de uma ordem mundial e planetária? Como redescobrir formas de acompanhar e formar nossos professores e estudantes por meio de plataformas digitais e atividades impressas? Quais serão as prioridades? Como orquestrar essa sinfonia onde todos são ou devem ser protagonistas?

As respostas a essas questões podem ser agregadas em dois pensamentos de Luiza Christov, 2012:

“Teoria e prática são diferentes, mas andam juntas: às vezes de forma despercebida, às vezes de forma refletida” e na maioria das vezes entre a teoria de um autor, que queremos assumir, e a prática, que pretendemos transformar com esta teoria, existe a nossa teoria”.

Como bem alerta Christov, é preciso ajustar a teoria que alicerça nossa prática no processo de ressignificação pautado nas necessidades encontradas, ou seja, a nossa teoria se consolida na medida em que conhecemos nossas tarefas e que reconhecemos em que condições elas precisam ser efetivadas.

Dessa forma, nesse momento torna-se imprescindível retomar alguns conceitos sobre os fazeres da coordenação pedagógica.

A *formação continuada* destinada aos docentes em contexto de trabalho visa a promover a análise, discussão e reflexão: da gestão pedagógica; das relações que se estabelecem no ambiente escolar e dos processos de progressão das aprendizagens dos estudantes, ou seja, da ação-reflexão-ação que compõe o dia a dia da escola, sempre à luz do arcabouço teórico indicado nos pressupostos curriculares.

A *articulação* refere-se aos processos formativos e de acompanhamento das demandas da aprendizagem dos estudantes, da formação docente e das necessidades da comunidade educativa indicadas expressamente no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional.

E por fim, mas não menos importante, o trabalho com a *transformação* para *ressignificação* das práticas docentes objetivando sempre a progressão contínua das aprendizagens dos estudantes.

Analisando as atribuições da coordenação pedagógica é possível compreender o quanto é complexo seu trabalho considerando que, para ter êxito em suas ações, o primeiro passo do coordenador(a) pedagógico(a) é de se tornar um bom(a) observador(a), propondo processos dialógicos pautados no olhar atento e na escuta ativa entre os pares.

O segundo passo é o de reconhecer que a mediação dessas três grandes dimensões - formação, articulação e transformação - ocorrem em meio à urgência e a emergência da realidade escolar e que, nesse sentido, há de se ter o cuidado de não se perder a humanização das relações.

E o terceiro é ter a clareza do seu papel na mediação dessas relações que se tecem na escola de forma a constituir e/ou consolidar conceitos e concepções pedagógicas de forma coletiva na promoção da construção de um ambiente de trabalho colaborativo.

Não nos parece tarefa nada fácil, mas sim, é possível. E se torna possível na medida em que há a compreensão de que somos sujeitos incompletos, que não sabemos sobre tudo, que aprendemos na comunhão num processo de “vir a ser” e que não é vergonhoso dizer: “que não se sabe fazer algo e que necessita de ajuda”, saindo assim da condição de engessamento para a proatividade de buscar nos pares mais experientes as respostas aos desafios encontrados.

Após o resgate dos fazeres da coordenação pedagógica faz-se necessário reconhecer o perfil dos estudantes, dos professores e as características do trabalho remoto considerando os desafios e as possibilidades de encaminhamento.

3. Os saberes da Coordenação Pedagógica

É uma questão de disciplina”, me disse mais tarde o Pequeno Príncipe. Quando a gente acaba de se arrumar toda manhã, precisa cuidar com carinho do planeta. Quer dizer cativar? É uma coisa muito esquecida – disse a raposa. Significa criar laços.

Antoine de Saint-Exupéry

De acordo com a epígrafe retirada de uma passagem do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, o cuidar necessita de disciplina e principalmente da criação de laços.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica, a princípio, deve conhecer as especificidades e necessidades de seus estudantes, reconhecer as potencialidades e fragilidades do grupo de professores e entender a história e as necessidades do território escolar. Sem esse conhecimento toda essa engrenagem de fazeres da coordenação pedagógica estará certamente comprometida e fadada ao fracasso.

Reconhecendo as necessidades de aprendizagens dos estudantes e suas expectativas quanto à articulação desse conhecimento nas relações do convívio social e principalmente nas do mundo do trabalho, a coordenação terá instrumentos significativos para intervenção e mediação de forma mais assertiva na ação docente e, consequentemente, na progressão das aprendizagens.

Nesse contexto sobre o reconhecimento do perfil do estudante e considerando o isolamento da quarentena pela COVID19 com todas suas consequências para a parcela da população mais carente e vulnerável economicamente, a coordenação pedagógica deve propor a ponderação com o grupo docente sobre a reflexão das reais necessidades dos estudantes nesse período, como bem nos alerta Boaventura, 2020:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.

Nesse sentido o reconhecimento das contingências dos estudantes certamente será o ponto de partida das discussões sobre o replanejamento e ajustes do Projeto Político Pedagógico. É inegável que a proposição é a de dar continuidade às progressões das aprendizagens do ponto em que pararam no início da pandemia, entretanto vale ressaltar a necessidade de se fazer boas escolhas frente ao novo formato social e pedagógico que vivenciamos e lembrarmos das palavras do grande mestre Paulo Freire: *“a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra”*, e, além disso, retomar a primeira epígrafe desse ensaio, a qual nos sugere propor ações pedagógicas com os homens e a partir da suas próprias vivências.

Sendo assim, antes de qualquer sugestão de indicação pedagógica é preciso estreitar os vínculos com esses estudantes, jovens e adultos com a unidade educacional. Saber se estão conseguindo cumprir a quarentena indicada no combate ao novo Coronavírus; se estão conseguindo se manter economicamente em meio à instabilidade econômica imposta pelo isolamento; como estão se sentindo e quais são suas expectativas frente a toda essa situação, ou seja, olhar primeiro para o ser humano que vem antes do estudante.

A partir desse reconhecimento de como estão os estudantes, o próximo passo é investir no acompanhamento do grupo docente, identificando suas fragilidades e potencialidades frente às novas proposições de trabalho integrado e colaborativo com as plataformas digitais. Além disso, é preciso incentivar a constituição de agrupamentos produtivos, em que cada um com sua potencialidade pode contribuir na constituição do todo, sem vaidades ou melindres. Reiterando as palavras do mestre Freire: *“somos seres incompletos e nos constituímos na comunhão com o outro”*, *“não existe saber maior ou menor, existem saberes diferentes”* e todos podem colaborar para um bem maior: a garantia da educação aos nossos estudantes jovens e adultos.

4. Proposições possíveis para o trabalho da Coordenação Pedagógica

*O real não está nem na chegada nem na saída.
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

João Guimarães Rosa

Os tempos são de mudanças de hábitos, de valores e de posicionamentos nas suas mais variadas ordens. O mundo nunca mais será o mesmo, a

humanidade precisa se reinventar e se tornar mais acolhedora e pacificadora frente à diversidade e à desigualdade social.

Diante desse contexto, a reflexão sobre as interfaces planetárias nunca foi tão necessária. Discutir o aquecimento global, o uso adequado dos recursos naturais, o descarte consciente do lixo e a garantia da sobrevivência com dignidade para todos nunca foi tão latente e essencial.

Por isso, a proposição desse ensaio é a de que o coordenador pedagógico, antes de investir na continuidade dos conteúdos previamente planejados para o ano, possa favorecer uma reflexão anterior: a importância do pensamento sobre o coletivo, a colaboração e as possibilidades de intervenção no território frente às demandas impostas pelo isolamento no combate à pandemia.

Um grande aliado nesse processo são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, UNESCO. Neles, as possibilidades de reflexão e problematização sobre as interfaces das diferentes dimensões e relações são extremamente assertivas, além do diálogo estreito que estabelece com a Matriz de Saberes, eixos fundantes de um novo pensamento proposto para a constituição do sujeito capaz de interpretar e agir na sociedade do século XXI.

Proposições, sugestões são sempre bem-vindas quando nos sentimos inseguros frente às novas demandas, mas uma coisa é certa: cada realidade necessita de uma intervenção diferenciada; não existem receitas prontas, mas boas referências nas quais podemos nos pautar.

A afetividade e o respeito sobre a diversidade dos integrantes do grupo promovem o fortalecimento dos vínculos de confiança e este processo colabora assertivamente para a ressignificação das práticas nesse período que é nevrálgico e balizador de novas posturas.

Olhar atento, escuta ativa e muito diálogo ainda são as bases para a construção de ambientes colaborativos de trabalho que promovam a construção dos conhecimentos docentes e, consequentemente, corroboram os processos de ensino e aprendizagem em tempos de isolamento social.

Não sabemos sobre tudo, estamos aprendendo sempre, porém não podemos abrir mão da humanização das relações, entendendo que antes do gestor, do professor ou do estudante, existe um ser humano, com todas as suas potencialidades e fragilidades em busca de respostas e de crescimento pessoal.

Não podemos nos esquecer dessa condição que é essencial e fundante em todas as nossas proposições.

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NA ARTICULAÇÃO DO ENSINO REGULAR COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thiago Carvalho Nunes

Diretor da EMEF Thereza Maciel de Paula – DRE São Mateus.

Não teria como iniciar o artigo sem compartilhar esse relato emocionante de uma de nossas estudantes da EJA, a propósito de um dos projetos coletivos da EMEF Profa. Thereza Maciel de Paula: “Cartas para Thereza”, em que todos os alunos foram convidados a escrever uma carta para a escola, narrando sua experiência de estar nesse espaço. Essa é uma das propostas que faz parte de um projeto maior intitulado: “Chega de B.O.”

*Querida escola Thereza,
Estou tentando mais uma vez concluir meus estudos.
Confesso que é difícil conciliar família, trabalho e escola,
mas tenho que tentar ir até o final.
Não a conheço bem, mas pelo que vejo,
é uma boa escola, e espero concluir meus estudos.
Atenciosamente,
Maria, (nome fictício).*

A Educação de Jovens e Adultos é um território de constante luta, desde o princípio até os dias atuais, uma importante conquista da classe trabalhadora, dos jovens e adultos que tiveram o curso de suas vidas interrompido e também uma ferramenta que permite o desenvolvimento social e cultural do indivíduo.

O contexto atual exige o conhecimento, o acesso às informações e a aquisição de habilidades e experiências que favoreçam a capacidade crítica e criativa dos educandos e, por conseguinte, o pleno gozo de direitos. Nesse sentido, o retorno dos jovens e adultos aos bancos escolares carrega consigo um misto de esperança e aflição, com o medo de fracassar novamente, de não conseguir acompanhar a turma e principalmente o medo das novidades, das tecnologias e dos modos contemporâneos de aprender.

O importante diante desses desafios é deixar claro aos estudantes que, mesmo fora da escola, eles estão inseridos na sociedade contemporânea e que são dotados de saberes que serão considerados no percurso de sua aprendizagem na escola, de modo que os estudantes da EJA se sintam parte da comunidade escolar, atuando com voz, protagonismo e autoria.

Nesse sentido, o diretor de escola, em conjunto com sua equipe e principalmente com o seu grupo de professores, precisa viabilizar estratégias para dar visibilidade ao progresso desses jovens e adultos, os quais perceberão que seus trabalhos estão sendo valorizados, fazendo com eles se sintam pertencentes ao espaço escolar e não mais como um forasteiro à margem dos movimentos que ocorrem na escola na modalidade regular.

Guardadas as proporções, as possibilidades e as devidas especificidades, a EJA precisa ser vista e contemplada nesse currículo dinâmico e atual, fugindo do estereótipo de aula, giz, lousa e saliva e do aluno impotente e passivo em seu processo de aprendizagem.

Desde meus primeiros dias na gestão escolar, eu tinha uma inquietação latente sobre como afetar os estudantes da EJA, provocando-os sobre o sentido de estarem ali, dando indícios do quanto eles também poderiam transformar aquele espaço, trazendo a eles a compreensão de que aquele momento de estudo era algo muito sério e impregnado de significados. Fazer tudo isso é um processo muito lento e que precisa ser trabalhado em conjunto com a equipe e com grupo de professores para desarraigarmos preconceitos cristalizados em nossa prática, revendo possibilidades e buscando tornar esses jovens e adultos mais arrojados no cenário escolar.

O primeiro passo foi convidar insistentemente os estudantes da EJA a participar do Conselho de Escola, dialogando acerca da importância deles nos processos decisórios. A princípio houve muita resistência e falta de interesse, mas, com o tempo, assim que se apropriaram da função desse colegiado, tornaram-se mais presentes e participativos.

O rejuvenescimento da EJA proporciona relações intergeracionais, o que pode ser explorado com muita riqueza no ambiente escolar como também gera

pontos nevrálgicos nessa relação, na qual um não compreende a particularidade de cada geração, ponto constante de conflito. Para solucionar esse enfrentamento, planejamos uma parada para conversar sobre respeito e principalmente sobre o direito de todos à educação e, coletivamente, construirmos um contrato didático que foi referendado por todos e que a partir do momento que foi colocado em prática reduziu drasticamente os conflitos e a indisciplina de modo geral.

Como toda mudança exige um esforço coletivo, sempre ao final dos semestres lutamos contra o absenteísmo e a evasão escolar na EJA e, para minimizar os efeitos desses fenômenos inevitáveis, chamamos os estudantes para uma conversa para entender a motivação desse abandono da retomada do percurso escolar e, para nossa surpresa, os alunos relataram que o trabalho estava dificultando a presença na escola, gerando muito cansaço, atrasos e pouco aproveitamento das aulas. A sazonalidade, a informalidade e a precariedade desses postos de trabalhos impõem aos alunos adequar-se a qualquer custo às demandas do subemprego.

O trabalho é um dos motivadores da retomada dos estudos e, ao mesmo tempo, uma das causas da evasão escolar na EJA. Diante desse contexto paradoxal, fomos buscar soluções em meio aos estudantes e professores e combinamos de criar um grupo num aplicativo social, (WhatsApp) para cada sala, onde os estudantes se comunicam e repassam as informações aos professores, onde os amigos se estimulam a comparecerem às aulas e também é um espaço onde um aluno representante de sala divulga os projetos e atividades que serão desenvolvidas nas noites. Não é possível afirmar que essa foi a solução para esse paradigma, mas resultou em uma queda no absenteísmo, sobretudo dos mais jovens.

Outra estratégia foi o trabalho com a cultura *Maker* e a cultura digital que inspiraram uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem da EJA da nossa unidade. Trazer esse universo para as aulas fortaleceu os vínculos dos alunos com a escola. Isso não quer dizer que de pronto houve a aceitação dos estudantes. Como tudo que é novo, o projeto de robótica desenvolvido no Laboratório de Educação Digital teve uma certa resistência, sobretudo dos adultos, que se diziam incapazes de aprender a programar e fazer robôs. Com muita sabedoria e persistência, o Professor Orientador de Educação Digital e a professora de Matemática, em parceria, superaram esse entrave e hoje as aulas de robótica são muito aguardadas e um importante diferencial em nosso currículo da EJA, que vem desenvolvendo a autoestima dos estudantes a cada projeto concluído.

Reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e as identidades dos educandos significa ouvir, deixar falar e dar materialidade a esses sujeitos. Nesse sentido, uma das professoras responsáveis pela orientação do Trabalho Colaborativo de Autoria trouxe com suas estudantes, um estudo sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade. Quando a professora apresentou para a gestão o trabalho

que seria desenvolvido, logo nos chamou atenção pela complexidade do tema e, principalmente, a responsabilidade que seria trazer um trabalho coeso, respeitoso e sem as nuances do senso comum.

O trabalho foi apresentado na unidade escolar e foi muito comovente e emocionante, não só a desenvoltura das meninas do ensino regular, mas também a sensibilidade que elas tiveram ao entrevistar uma de nossas estudantes transexuais, que trouxe um potente relato de vida, permeado de muita resistência e vontade viver. Naquele momento, percebi que o desafio de integrar efetivamente a Educação de Jovens e Adultos no contexto escolar havia sido superado e, a partir de então, coletivamente, teríamos de dar continuidade a esta importante conquista de nossa comunidade escolar.

Levando-se em consideração esses fatos, a atuação do diretor de escola não tem uma fórmula única para ser exitosa.

Em nossa experiência, o essencial foi:

- Tornar os processos decisórios verdadeiramente democráticos;
- Articular projetos entre as modalidades;
- Criar em conjunto com a comunidade escolar projetos que contemplem a escola como unidade;
- Acreditar no potencial do grupo de professores;
- Dar voz aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- Colaborar no planejamento das ações a serem desenvolvidas;
- Participar ativamente do cotidiano escolar;
- Dar subsídios teóricos para qualificar as práticas;
- Impulsionar o intercâmbio entre as modalidades.

Por fim, é preciso acreditar que a Educação de Jovens e Adultos tem uma função social muito importante no contexto da comunidade em que está inserida, por meio de um trabalho sério, respeitoso e de qualidade.

A SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elenívea Gonçalves de Oliveira

Supervisora aposentada da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

“O trabalho do supervisor educacional deve ser orientado pela concepção libertadora da educação, exige um compromisso muito amplo, não somente com a comunidade na qual se está trabalhando, mas consigo mesmo”.

PASSERINO

A Supervisão Escolar tem papel fundamental e relevante no acompanhamento e na avaliação das propostas pedagógicas da EJA, principalmente como propositora de possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico, uma vez que há uma expressiva diminuição das turmas desta modalidade, em algumas escolas e, por isso, mudanças nas práticas, metodologias e organização do trabalho pedagógico se fazem necessárias.

É de vital importância que o Supervisor, em sua ação, esteja atento às deficiências e fragilidades da EJA, para que possa orientar tanto administrativa quanto pedagogicamente, pois sua percepção, seu olhar amplo e experiente lhe permitirá antever um provável término.

É preciso que a Supervisão defenda a EJA, pois se trata de colocar-se a favor da garantia do direito à educação básica a todos os estudantes que não tiveram acesso na idade própria, previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988. Além disso, apoiar as unidades que a oferecem, revela compromisso com a inclusão das minorias e respeito aos menos favorecidos e vai ao encontro de uma concepção coerente com princípios democráticos.

A LDB nº 9394/96, no § 2º do art. 37, explicita que o poder público não só viabilizará, mas estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola; então, em conformidade com a legislação e considerando a demanda existente,

o movimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo deve ser de chamamento e apoio à EJA, juntamente com parte de todos os envolvidos da comunidade educativa. Por isso, é imprescindível a construção de uma política pública consistente de estímulo à EJA, capaz de subsidiar a ação supervisora nas unidades contando com formações, seminários e demais ações propostas pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

No Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, no art. 70, se tornam explícitas as atribuições da Supervisão Escolar. No que diz respeito à análise das especificidades locais e indicação de possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME, no que tange à EJA, a escuta do Supervisor, precisa ser relevante, num movimento de diálogo intenso entre todos os atores envolvidos, principalmente à época da aprovação da previsão de novas turmas para o próximo período, pois é a supervisão quem detém elementos que serão determinantes.

Além dos aspectos citados, o Supervisor também tem um papel importante enquanto formador, embora não tenha possibilidade de acompanhar todas as ações da DIPED, devido às suas inúmeras atribuições.

Ele avalia e aprova projetos pedagógicos, projetos de formação docente, projetos no contraturno, além de e outros, e por isso sua ação formativa ocorre paulatinamente em suas visitas, quando questiona, problematiza, propõe, sugere, conseguindo assim contribuir nas regulações importantes para os avanços pedagógicos das unidades. Contudo, é imprescindível que a SME ofereça à Supervisão Escolar formações contínuas que a subsidiem em suas intervenções nas unidades, uma vez que nem todos os Supervisores tiveram percurso nessa modalidade. Nesse contexto, a DIEJA propôs itinerários formativos à Implementação do Currículo da EJA em 2019 e vem articulando ações de formação dos supervisores junto às frentes da EJA regular, EJA modular, CIEJAs, CMCT e MOVA.

Uma escola inspiradora

Durante o meu percurso na Supervisão, uma escola me chamou muito a atenção. Situada na zona leste, numa comunidade que se constituiu a partir de invasões nos anos 80 e 90, no Jardim Sinhá, a EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista, com uma oferta muito tímida de EJA, me preocupava.

Hoje, concluo que a minha preocupação era fruto da minha pouca experiência na Supervisão e talvez da minha falta de clareza acerca da importância desta oferta para aquela população.

À época, em meados de 2013, minha ação supervisora era predominantemente fiscalizatória e burocrática, preocupada com números de evadidos e reprovados. À medida que me aproximava da Equipe Gestora, me apropriava do Projeto Político Pedagógico, das dificuldades enfrentadas, ao mesmo tempo presenciava o acolhimento e o respeito da unidade com a comunidade e desde então passei a rever a meu olhar, abandonando visões estereotipadas e cristalizadas, a respeito da EJA.

Nesse contexto, Weffort, 1996, aponta:

Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção que segundo “Simone Weil” é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

Ao retornar em 2018, neste polo, tive uma surpresa com o número de alunos concluintes de 2017, pois ao validar o SED, constatei que havia 76 promovidos em duas salas, ou seja, uma média de 38 alunos, contrastando com a situação de 2015, quando validei apenas uma sala de concluintes de EJA.

Desde o início de 2018, me deparei com uma Equipe Gestora muito articulada com os professores, em especial a coordenadora engajada e propositiva e alunos em sua maioria frequentes e muito acolhidos pela escola. Entretanto, a preocupação com os índices de evasão na EJA, ainda estava presente, por isso a unidade solicitou aos alunos através de questionários, informações socioculturais e 140 alunos da EJA responderam.

O que se pretendia era atualizar o perfil da população atendida, suas características, condições de vida, território, culturas, suas expectativas em relação à escola, enfim, conhecer a realidade dos alunos, bem como seus anseios, para se construir uma proposta pedagógica adequada a eles, com projetos e atividades diversificadas, visando à superação da compartimentalização dos conteúdos, com vistas a estruturar o currículo numa perspectiva interdisciplinar, levando em conta as diferentes necessidades e especificidades dos educandos. Acima de tudo, a escola pretendia possibilitar aos alunos uma educação emancipatória.

[...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (FREIRE, 1987, p. 96).

A partir dos questionários, algumas hipóteses foram levantadas e dentre elas a necessidade em resgatar o sentimento de pertencimento dos estudantes com a escola. Esta necessidade veio ao encontro da temática desenvolvida pelos alunos do 9º ano, no Trabalho Colaborativo Anual – TCA, e assim nasceu um projeto de integração entre os estudantes do período da tarde e da noite. Os protagonistas do TCA conversaram com todos os alunos da escola e estabeleceram as prioridades:

- I. Fechar os buracos das paredes das salas;
- II. Pintar as salas e o corredor;
- III. Melhorar a frente da escola; e
- IV. Pintar a quadra.

A partir deste projeto, os alunos da EJA criaram vínculos com a instituição e movimentaram a comunidade convidando amigos para vir estudar no Padre Batista. A equipe docente visitou o comércio do bairro, informou sobre o projeto e divulgou o trabalho com os banners criados pelos alunos.

Em pouco tempo as salas da EJA estavam cheias e os alunos demonstravam o sentimento de pertencimento àquele espaço, fator este que diminuiu muito a evasão escolar, característica tão comum neste curso.

Os alunos vivenciaram o protagonismo no coletivo e outros projetos nasceram, como por exemplo, o Sarau do Padre, com a apresentação de poesias, rap, músicas produzidas e apresentadas pelos alunos. O caminho era simples, trazer o currículo da EJA para as práticas do dia a dia e tornar as atividades significativas para a vida dos estudantes.

Enfim, com esse exemplo de sucesso, acredito que não só esta, mas muitas outras unidades que se reinventaram na oferta da EJA, com o apoio da Supervisão possam de fato servir de referência e contribuir para o fortalecimento desta modalidade na Rede Municipal de São Paulo.

CAPÍTULO IV

DESAFIOS DA EJA

A GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Gestão democrática em todas as decisões

Ewerton Menezes Fernandes de Souza

Coordenador Geral do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo

A escola, pensada como lugar privilegiado para a emancipação dos sujeitos, não pode se fazer alheia à democracia. Pelo contrário, ambas estão intimamente ligadas quando na Constituição Federal e na LDB, que a repete, o Estado Brasileiro se propõe, juntamente com a família e a sociedade, a educar seus bebês, crianças, jovens e adultos visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Afinal, não se formam cidadãos ou não se lhes permite o desenvolvimento pleno sem prestigiar sua autonomia. E ninguém se torna autônomo sem ter garantida a liberdade de poder fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Desse modo, uma escola cuja finalidade seja a formação de cidadãos, de sujeitos autônomos e capazes de atuar beneficentemente para a construção de uma sociedade justa e solidária não pode se desvencilhar jamais de observar em suas práticas os valores democráticos, desde o ingresso dos estudantes na escola, passando pelas experiências que ali viverão, até sua conclusão com sucesso.

Ao adotar a Agenda 2030, a cidade de São Paulo propõe à sua rede de ensino a reflexão em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são temas inspiradores para a construção de sua proposta curricular. O próprio Currículo da Cidade, quando apresenta como conceitos fundantes a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva, certamente o faz em atenção ao quarto ODS, que propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O estabelecimento de tal objetivo e as concepções implicadas no Currículo apresentam como pano de fundo um cenário de escola democrática, à qual todos nós, professores, estudantes e os demais membros da comunidade educativa, devemos colaborar para construir.

A escola democrática é um fim a ser buscado, mas também é o princípio de onde deve se construir o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar. No caso da educação de jovens e adultos, a vivência de uma experiência democrática nos processos de ensino e aprendizagem faz-se ainda mais urgente. Nossos estudantes têm trajetórias que devem ser respeitadas em sua pluralidade. Embora muitos, especialmente os adultos, apresentem certa nostalgia em relação ao autoritarismo de uma escola que não frequentaram ou na qual fracassaram, é um dever ético de nós, educadores, apresentar-lhes uma proposta educativa que, respeitando seus saberes e sua história de vida, se fundamente no princípio de que todos ensinam e todos aprendem em uma comunidade educativa. Não há nada mais democrático que a escuta atenta, sincera e comprometida que o educador faz de seus educandos.

No caso dos estudantes mais jovens, tanto mais se faz necessário uma escola que lhes respeite e que lhes proponha o protagonismo em seus processos de aprendizagem. Muitas vezes advindos de realidades escolares autoritárias, muitos desses jovens abandonaram a escola regular por não encontrarem nela possibilidades de serem ouvidos ou atenção para suas necessidades educacionais.

Em vista das demandas trazidas pelos estudantes da EJA e considerando este cenário de uma escola democrática em busca de uma sociedade mais sustentável, faz-se necessário pensar em alternativas de organização curricular que, embasadas nas possibilidades abertas pelo Currículo da Cidade e seus princípios, desenhem caminhos para a construção de um projeto de educação emancipatória. Assim sendo, o relato que se apresentará tem por objetivo socializar uma série de práticas educativas organizadas por uma metodologia de projetos construída a partir da escuta dos diversos segmentos da comunidade escolar e em atenção às demandas e ao contexto dos estudantes da EJA.

As práticas de gestão pedagógica, bem como o desenho de metodologia que aqui está esboçado têm seu início em 2015 tendo sido aprimorados ao longo dos anos até o presente momento. Os dois pontos principais de seu desenvolvimento encontram-se no investimento em uma metodologia de projetos e no grau de importância dado ao ato de planejamento das ações. A adoção de um trabalho organizado por projetos aposta nesta forma como a mais flexível e suficientemente complexa para responder às diversas demandas de uma **educação integral, equitativa e inclusiva**, como pressupõe o Currículo da Cidade. Já a importância dada ao planejamento constante aposta democraticamente no princípio de que os sujeitos somente se tornam autônomos – seja o estudante, seja o professor, seja qualquer membro da comunidade escolar – quando fazem escolhas e se responsabilizam por elas, e é no ato de planejar que as escolhas e as responsabilidades advindas delas se concretizam.

O contexto no qual se propõe o trabalho por projetos aqui descrito é o de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Essa forma da

EJA tem como características que favorecem seu desenvolvimento, entre outras, a garantia de um espaço formativo e de planejamento e organização que reúne toda a equipe docente, a flexibilidade na organização de tempos e espaços próprios à Educação de Jovens e Adultos e a presença de um corpo docente comprometido com essa modalidade e constituído a partir de processos seletivos regulares.

No caso do CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo, a percepção por parte da equipe escolar de que as práticas pedagógicas adotadas até o momento de organização deste projeto não eram suficientes para responder às demandas que se apresentavam foi essencial como ponto de partida para, a partir de um exercício de autocrítica, alterar a proposta pedagógica da escola. São elementos identificados como desafios à comunidade escolar:

- A diversidade do público da EJA, composto de sujeitos cujo ponto em comum é a vulnerabilidade e o fato de terem tido seu direito à educação negado ou negligenciado;
- O crescente número de jovens que vêm chegando à modalidade e que demandam metodologias variadas, bem como a construção de um espaço educativo no qual conflitos geracionais não se transformem em barreiras para a aprendizagem;
- A necessária coordenação das diversas áreas do conhecimento/componentes curriculares em torno de um processo interdisciplinar e transversal, que evite a fragmentação do conhecimento e possibilite a valorização dos saberes já construídos pelos educandos, horizontalizando as relações em aula;
- O desejo de articular a escola à comunidade local e à cidade, criando um território educativo no qual os educandos possam aprender além da sala de aula, bem como apresentar as demandas do contexto em que vivem como desafios aos quais os saberes e habilidades aprendidos na escola devem responder.

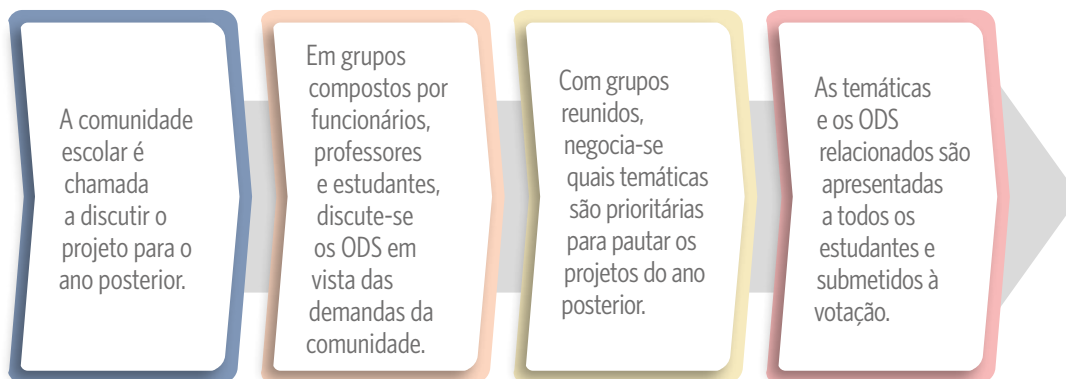
Em vista disso, o primeiro passo foi, nos horários de formação, propor: 1) o estudo do perfil dos educandos da EJA; 2) o estudo da constituição do conhecimento escolar e sua organização em disciplinas; 3) o estudo de como o trabalho docente se organizou ao longo da história recente. Com a compreensão desses temas e a identificação de por que a escola se constitui historicamente como a conhecemos, então foi possível, num esforço coletivo, pensar nas potencialidades apresentadas pela comunidade escolar em questão para organizar as práticas pedagógicas de modo que respondam aos desafios identificados, desenhando-as a partir das possibilidades abertas pelo currículo e pela política educacional da rede.

Escolhendo o que se vai estudar

O primeiro passo dado no sentido de democratizar a escola é o diálogo em torno do que se vai estudar. Possibilitar que o estudante escolha os temas que lhe interessam e traga à roda das discussões suas preocupações primeiras é uma forma de envolvê-lo no próprio processo educativo e comprometê-lo com sua aprendizagem. Nesse sentido, organizamos nosso ano letivo a partir do debate sobre quais são as temáticas que interessam à comunidade escolar e vão ao encontro das demandas do território no qual a escola está inserida. Para tanto, ao final do ano letivo reunimos em reunião pedagógica todos os segmentos da escola (professores, funcionários, estudantes) para analisarmos nossa realidade local à luz dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**.

Divididos em grupos compostos por todos os segmentos, o desafio é levantar temáticas relevantes para a comunidade e identificar os ODS que estão presentes nelas. Num segundo momento, em plenária, negociamos no coletivo as temáticas levantadas e construímos uma lista de temas que serão apresentados posteriormente à votação por toda a escola. Submetidos ao escrutínio de todos os estudantes matriculados, os temas mais votados serão objetos de estudo dos projetos a serem desenvolvidos no ano posterior.

Retomados antes do desenvolvimento de cada projeto, os temas são novamente apresentados às turmas, que receberam novos estudantes, e são levantados junto aos educandos seus principais interesses relativos ao assunto que se vai estudar. Colabora nesse processo pesquisa regular feita com todos os educandos na qual eles respondem questões sobre aspectos diferentes da temática proposta. Por exemplo, para o projeto sobre Trabalho e Tecnologia que se quer desenvolver, são relevantes perguntas como profissão, condição de trabalho na qual se encontra, renda média, expectativas em relação ao mercado, *uso cotidiano de tecnologias, formas de acesso, preferências por redes sociais, entre outras*.

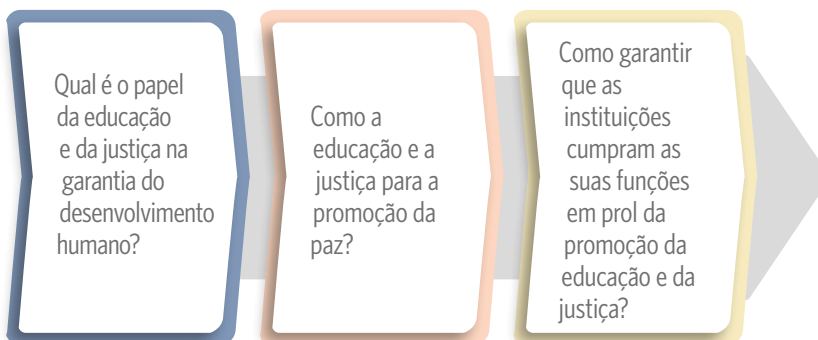


Desenhando o Projeto

Uma vez definido o tema a ser estudado, bem como os ODS implicados, e colhidas as informações relevantes junto aos educandos, o próximo passo é o desenho do percurso formativo. Para a construção desse desenho, faz-se o esboço de um problema que se quer buscar resolver. Derivado do tema, este problema é explicitado sob a forma de uma pergunta principal. O objetivo será dar uma resposta, mesmo que provisória a esta **pergunta-problema**. A partir dela serão esboçadas outras perguntas que, sendo desdobramentos da principal, formam um itinerário a ser frequentado pelo estudante em busca da resposta a que se quer chegar. Essas perguntas nortearão o planejamento das aulas, cujo objetivo será possibilitar aos estudantes repertoriarem-se e aprofundarem aspectos do problema estudado, construindo nesse caminho conhecimentos e habilidades relevantes para sua compreensão.

Se essas perguntas que se sucedem umas às outras durante o projeto têm a função horizontal de criar um percurso evolutivo ao longo de seu desenvolvimento, há um segundo conjunto de perguntas, de ordem vertical, que visam a garantir que o problema será refletido em variados graus de complexidade. São perguntas que se esboçam no nível pessoal, local e global, sendo o primeiro referente à dimensão mais intrínseca ao sujeito, o segundo referente à realidade local no qual está inserido (que em nosso caso está majoritariamente ligada ao território no qual nossos estudantes vivem) e o terceiro referente à realidade da cidade, do país ou mesmo do planeta, de acordo com a pergunta que é formulada.

Por exemplo, para o desenvolvimento de um projeto que visava a discutir o ODS 16, “Paz, Justiça e Instituições Eficazes”, elaborou-se a seguinte pergunta problema: *“Educação e Justiça: como instituições eficazes asseguram o desenvolvimento humano e promovem a paz?”*. Para que o estudante possa mobilizar saberes e habilidades necessários à investigação de uma resposta para essa pergunta, organizou-se um percurso formativo composto de outras três perguntas que se desdobram da principal:



Para cada uma dessas perguntas há outras três que buscam explorar dimensões variadas do problema. No caso da pergunta “*Como a educação e a justiça atuam para a promoção da paz?*”, foram feitas as seguintes questões quanto às dimensões pessoal, local e global:

Pessoal	Local	Global
Reconheço a educação e a justiça como promotoras da minha paz?	É possível viver em paz se os outros não estão em paz “na quebrada”	Paz e Justiça são conquistas? Como construí-las?

A construção desses percursos formativos não pode deixar de passar pelo crivo da rigorosidade metodológica no encadeando lógico das perguntas. Nesse ponto, o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental em sua ação de revisar o desenho do projeto e provocar os professores quanto a aspectos que podem ter passado despercebidos ao longo de sua construção.

Quanto à formação docente para a elaboração do projeto, é fundamental garantir que, antes de se chegar à construção das perguntas, haja ações formativas de compreensão da relevância da temática para os estudantes, assim como uma série de atividades que possibilitem aos professores apropriarem-se do tema e das problemáticas que estão implicadas nele, bem como dos conceitos relativos ao mesmo. Esse processo passa necessariamente pela oferta em horário coletivo de materiais, variados em linguagem, sobre o assunto, do mesmo modo que momentos de debate e de afinação quanto à abordagem que se vai adotar para toda a escola. *Dentre as atividades que já realizamos com esse fim, cabe destacar incursões pelo território, conversas com especialistas, seminários realizados pelos próprios professores, momentos de sensibilização estética, leituras-chave.*

Organizando os tempos do projeto

Consolidado o percurso formativo do projeto, é o momento de organizarmos o tempo para cada uma de suas etapas. Desde o começo concebemos três momentos importantes para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes: **a semana de sensibilização, as semanas temáticas e as semanas de sistematização.**

Com duração de cerca de três meses, nosso projeto é antecedido por um mês de planejamento prévio, que é o processo formativo dos docentes e a elaboração do

percurso formativo, e sucedido por um mês para a avaliação de seus resultados, que é a apreciação do processo como um todo e do produto no qual o projeto culminou.

A coordenação entre os tempos do projeto prevê três ciclos nos quais a cada semana temática seguem duas ou três semanas de sistematização. Antes desses ciclos, o projeto conta com uma semana de sensibilização, de caráter introdutório para os estudantes.



Semanas de sensibilização e a necessidade da experiência

Na semana de sensibilização ocorrem algumas ações primeiras do projeto que se centram em dois princípios importantes: 1) o estudante deve conhecer previamente o que vai estudar e, por consequência, o que *sabe* e o que *não sabe* sobre aquilo que se vai estudar; 2) o estudante deve compreender a relevância que o problema apresentado pelo projeto tem para sua vida e para a vida de sua comunidade. Essa

compreensão, no entanto, não perpassa somente a disposição lógica do problema. Para isso, a abordagem a ser realizada neste momento não pretende *ganhar* exclusivamente a adesão racional do estudante, mas sim comprometê-lo com o processo de conhecimento enquanto uma experiência que se vivencia e que lhe envolve em todas as suas dimensões, de caráter integral, fazendo-o perceber que estudo e vida estão intrinsecamente relacionados e que o problema a ser estudado é um problema dele também, pois a busca de respostas e soluções melhorará sua qualidade de vida e a qualidade de vida de sua comunidade. Nesse sentido, o foco da semana de sensibilização é colocar o projeto em face de seu bem viver e, portanto, toca a dimensão ética da problemática que se apresenta.

Assim, as atividades desenvolvidas visam a apresentar o projeto e o problema a ser estudado a partir de vivências que fogem às tarefas tradicionais da escola, favorecendo experiências de ordem estética e afetiva que gerem o envolvimento e o compromisso do estudante com a temática apresentada. São *bem-vindas dinâmicas, jogos teatrais, apreciações de obras de arte nas mais diversas linguagens, imersões em contextos suscitados pelo problema, entre outros*. Momento importante desta semana é a apresentação do projeto a fim de que o estudante tenha consciência do que estudará durante o percurso, por que caminho este estudo seguirá e qual será a forma em que suas aprendizagens serão sintetizadas e apresentadas à comunidade.

Tem sido muito positiva a experiência de se abrir o projeto com aulas públicas inaugurais que reúnem todos os estudantes da escola e lhes proporcionam mesas compostas de especialistas sobre o tema do projeto e referências comunitárias que testemunham como lidam no dia-a-dia com o problema posto. Por exemplo, para a apresentação do Projeto Planeta Sustentável, cujo ODS mobilizado era referente à Fome Zero e Agricultura Sustentável, desenvolvido no primeiro semestre de 2019, a mesa reuniu uma nutricionista, um agricultor familiar, uma agente comunitária com atuação na área de saúde da família, uma referência em educação ambiental da rede e um mediador versado no Currículo da Cidade.

No planejamento deste momento ganha destaque a mobilização da comunidade em torno do projeto. Dias antes do início, todas as lideranças locais, agentes públicos, estudantes que representam instâncias da escola como o Conselho de Escola, a APM e o Grêmio, e representantes da rede são convidados para que os professores exponham o percurso formativo, os objetivos que querem alcançar e a que resultado se pretende chegar. Nesse momento a comunidade é provocada a pensar em como a temática toca situações concretas do território e em como poderá participar do processo de aprendizagem dos estudantes. Começam então a surgir as parcerias e a consciência de que o processo educativo não está restrito à escola, mas é uma responsabilidade de todos, dentro e fora dela.

Semanas temáticas e a perspectiva transdisciplinar

As semanas temáticas surgiram como centro da metodologia de projetos que aplicamos. Nela são diluídas as barreiras entre os componentes curriculares. Durante esta semana, nenhum professor dará uma aula de sua especialidade, mas, planejando coletivamente, a equipe docente desenvolverá atividades que serão as mesmas para todas as turmas, guardado o respeito às especificidades de cada uma.

Aumenta-se neste momento o nível de coordenação entre as áreas do conhecimento/componentes curriculares, e as atividades propostas ganham um caráter inter-transdisciplinar. Elas envolvem saberes e habilidades de diversas áreas, mas não se referem a nenhuma especificamente. O que orientará e dará coesão à semana são as perguntas planejadas para cada momento do projeto.

A cada semana temática está relacionada uma série daquelas perguntas que são desdobramentos da pergunta-problema principal. As atividades visam a possibilitar aos estudantes experiências que lhes permitam responder a essas perguntas. Ao final de cada semana temática, há uma avaliação realizada pelos educandos coletivamente na qual eles recapitulam o que foi estudado a fim de ensaiar uma resposta para as perguntas que iniciaram este momento temático, bem como apontar os rumos para outras semanas temáticas.

Considerando a característica do educando jovem e adulto, o qual muitas vezes por diversos motivos não consegue ter uma frequência regular ao longo da semana, todas as atividades propostas devem começar e terminar no mesmo dia e as aulas devem ser organizadas de modo que haja proporcionalmente um momento de exposição/apresentação da proposta, outro para que o educando coloque a mão na massa e um terceiro para que seja dado aos estudantes um feedback quanto à atividade desenvolvida. Dessa forma, o estudante que pode frequentar todas as aulas da semana certamente terá uma compreensão mais profunda das questões implicadas, mas aquele que veio somente dois ou três dias não deixará de ter compreendido razoavelmente o que se está estudando, ou seja, *não ficará perdido e com a sensação de que não está aprendendo*, não negligenciando, assim, sua dimensão motivacional.

Outro princípio didático relevante a ser observado é a ideia de que as atividades devem mobilizar linguagens diferenciadas ao longo da semana, tanto para a recepção de informações e problematização pelo estudante quanto para o registro que este faz de suas aprendizagens.

A título de exemplo, vejamos a organização temática de um projeto sobre Violência desenvolvido com estudantes do Fundamental I:

2ª semana temática				
Como as violências identificadas afetam a sociedade?				
Pessoal		Local		Global
Qual a minha participação/contribuição nessas violências?		Como a violência contra a mulher e o negro se apresentam em nosso bairro e cidade?		Quais os grupos sociais mais atingidos no Brasil por estas violências?
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Levantamento Prévio sobre Femicídio; - Vídeo: Femicídio tem cor; - Registro: Síntese de informações básicas do vídeo.	- Fotonovela (leitura de texto verbo-visual); - Debate sobre a pergunta pessoal; - Produção de texto coletivo a partir de experiências pessoais.	- Audição: "A Carne", Elza Soares; - Leitura da letra da música; - Intervenção artística com imagens.	- Atlas da violência (Excertos - violência contra a mulher e contra o negro); - Interpretação dos dados; - Registro das impressões sobre os dados.	- Avaliação da Semana; - Preenchimento do quadro com conclusões sobre as atividades da semana.

O quadro de atividades acima, relacionado a segunda semana temática de um projeto que versava sobre violência e desigualdade social, permite-nos perceber como as linguagens usadas para o contato com informações sobre o problema e para registro das aprendizagens varia ao longo da semana.

Quanto aos gêneros lidos/vistos/ouvidos pelos estudantes, a semana se inicia com um *minidoc*, seguido por uma fotonovela sobre violência doméstica (este gênero foi usado para a síntese do projeto), passando por uma canção e terminando com um texto com gráficos e tabelas. Quanto à forma de registro, além da produção escrita, há também a produção de registro artístico com imagens, além

da síntese de informações a partir de tabelas e fichas. Atenta-se também para a preocupação de trazer informações em abordagens diversas: o testemunho pessoal, o texto jornalístico, a obra artística, o número por meio de gráficos e tabelas.

A diversidade de linguagens e gêneros possibilita àquele estudante que tem dificuldades quanto a um determinado tipo de material que compreenda o tema a partir de outro.

Em relação ao processo de implementação deste tipo de organização pedagógica, um desafio inicial que tivemos de enfrentar para implementar a proposta das semanas temáticas foi desconstruir a apropriação exclusiva do professor sobre a aula. Era muito comum ouvir dos docentes que esta ou aquela aula era sua e, portanto, deveria predominar este ou aquele conteúdo. A democratização da aula se deu inicialmente a partir da proposta de que este tempo durante a semana temática seria um espaço comum de todos os docentes com o objetivo de gerar reflexões que, mais tarde, seriam desdobradas e desenvolvidas em cada componente curricular.

Consolidada essa perspectiva, outro passo importante foi abrir o espaço e o tempo da aula para outros agentes não necessariamente docentes, bem como expandir a aula para espaços além da escola. As aulas temáticas passaram então a ser um lugar para que referências comunitárias, profissionais afins às temáticas e outros estudantes com experiência prática sobre o assunto pudessem trazer suas falas aos educandos e gerar uma comunidade de aprendizagem onde todos ensinam e todos aprendem. Para o professor também é um espaço de aprendizagem porque, como ele não pode ser especialista em todos os assuntos, essa partilha lhe possibilita a criação de um repertório e a descoberta de caminhos de abordagem em seu componente curricular que talvez, sozinho, ele não teria vislumbrado.

Uma amostra disso foi uma semana temática que versava sobre problemas de moradia urbana. Em sua vivência, os estudantes puderam, durante as aulas, *ouvir membros da associação de moradores do bairro, visitar uma ocupação próxima à estação da Luz, no centro da cidade, mergulhar no território conhecendo a história do movimento de moradia por mediação de um agente comunitário e fotografar elementos referentes ao tema nas incursões pela comunidade.*

No tocante ao planejamento deste momento, os professores são organizados em grupos de trabalho para organizarem as aulas da semana. O instrumento de planejamento prevê a construção de um roteiro comum para as aulas a fim de que todos se orientem. As atividades propostas buscam selecionar na **Matriz de Saberes do Currículo da Cidade** as competências e habilidades que lhes fundamentam.

Semanas de sistematização e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Após cada semana temática, como já se apontou, seguem-se duas ou três semanas de sistematização. Durante elas a proposta é que cada professor selecione **os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** que apareceram diluídos durante as atividades temáticas, e construa um caminho de aprofundamento deles. Tem-se em mente proporcionar um tempo para que professor e estudante sistematizem o conhecimento suscitado a partir das reflexões da semana temática, assim como se apropriem das habilidades necessárias para a construção do produto que sintetizará as aprendizagens e as conclusões ao final do projeto.

Para o planejamento dessas semanas o professor articula os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que selecionou à temática do projeto ou ao produto a que se quer chegar.

Por exemplo, num projeto que versava sobre o ODS Paz, Justiça e Instituições Eficazes e que pretendia construir ao final uma Mostra de Fotografias tiradas pelos estudantes no território, enquanto os professores de história, geografia e matemática os repertoriavam com informações relevantes sobre o problema, aqueles da área de ciências, informática e português investiam na compreensão da linguagem fotográfica.

No que se refere ao processo de planejamento e desenvolvimento dessas semanas, o acompanhamento é realizado pela coordenação pedagógica a partir do cruzamento do plano do professor ao que efetivamente se consolidou em sala de aula e que é acessado por meio das observações realizadas pelas coordenadoras pedagógicas e dos cadernos dos estudantes. Essa estratégia possibilita à coordenação pedagógica realizar um *feedback* que visa a contribuir para que os educadores possam alcançar os fins almejados. Realizados nas horas-atividade, esses *feedbacks* contemplam a relação entre o tema e as atividades propostas pelo professor, a efetivação em sala de aula dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento postos no plano e a garantia da flexibilização de atividades de modo que se contemple todos os estudantes.



O instrumento para registro deste plano contempla os seguintes campos:

- Identificação do componente curricular, do professor e das turmas;
- Eixos estruturantes que serão abordados durante as semanas;
- Objetos de conhecimento envolvidos;
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento selecionados;
- Processos de adaptação curricular adotados;
- Adequação às leis nº 10.639/03 e 11.645/08;
- Estratégias de recuperação contínua;
- Critérios para a avaliação dos estudantes.

O produto do projeto como motivação e como síntese das aprendizagens

Um aspecto relevante da adoção da metodologia de projetos é o produto a que se quer chegar ao fim de um percurso formativo. Da forma como construímos nosso trabalho, o produto é altamente motivador para professores e estudantes, pois aparece sob a forma de desafio à escola. Construí-lo, vê-lo acabado e apreciá-lo ao fim de uma trajetória de aprendizagens gera entusiasmo e mantém todos animados durante o desenvolvimento do projeto.

Em vista do processo, o produto apresenta três aspectos importantes: ele é uma síntese dos conhecimentos aprendidos e das habilidades desenvolvidas ao longo das semanas; ele também é uma forma de publicização das respostas a que chegaram os estudantes a partir das reflexões propiciadas pelo projeto, sendo um meio de devolver à comunidade as considerações referentes às demandas locais problematizadas; enfim, ele é a apropriação pelos estudantes de uma linguagem que desconheciam e que passam a usar para comunicar suas ideias. Em relação a esse último aspecto, já produzimos como síntese das aprendizagens *curtas-metragens, exposições de fotografia, instalações artísticas, apresentações teatrais, livros, entre outros*.

Cabe destacar o caráter estético adquirido por muitos dos produtos gerados ao longo dos projetos que vivenciamos. O uso das linguagens artísticas possibilita que todos os estudantes, independentemente das dificuldades ou facilidades que tenham tido ao longo do percurso, possam expressar suas experiências de aprendizagem destacando as potencialidades que cada um traz consigo. Trata-se de democratizar o processo de avaliação criando formas de avaliar que considerem a trajetória específica de cada educando.

Produto e processo estão estritamente ligados durante o projeto, sendo que o primeiro flui e é o registro do segundo. Nesse sentido, ao usar o produto como forma de avaliação das aprendizagens do educando se está na verdade voltando o olhar para todo o processo que se desenvolveu para se chegar àquela síntese. Assim, o produto não está alienado do estudante, mas é resultado da colaboração dele e do professor na perseguição de respostas às demandas do projeto, constituindo-se a partir de um processo de coautoria e de atuação de ambos na (re) construção do conhecimento.

O tempo do planejamento para as ações

Todas as etapas elencadas até o momento são fruto de um processo rigoroso de planejamento, certamente a característica principal para que um projeto logre êxito. Tempos e espaços para o planejamento, bem como instrumentos para seu registro devem ser cautelosamente pensados em nível de gestão pedagógica. Também é importante garantir que todos participem do processo de planejamento para que todos se sintam responsáveis pelas escolhas feitas durante o projeto.

Para as equipes gestora e docente, é fundamental compreender que, ao se lidar com projetos, trabalhamos com o tempo real e disponível dentro da organização da escola segundo as normativas da rede. Embora o tempo pareça na dinâmica do projeto sempre insuficiente, é importante pautar-se pelo que é possível fazer a partir do tempo que se tem.

Na experiência dos projetos que vivenciamos, o tema dos tempos para se realizar suas etapas é sempre recorrente. A solução de gestão que demos foi organizar ao longo de seu desenvolvimento **quatro momentos importantes** que estão dispostos em torno de cada semana temática: **a pesquisa, o planejamento das atividades, a preparação das atividades e a avaliação das atividades aplicadas.**

Os três primeiros momentos ocorrem sempre antes da semana em questão, já o último sempre após a vivência da semana temática. Chegamos a essa forma de organização do trabalho docente a partir das avaliações realizadas ao final de cada projeto cujos apontamentos sempre lidavam com as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento dos mesmos.

No tocante à pesquisa, trata-se de um momento do horário coletivo reservado ao levantamento de informações relevantes e de materiais importantes para a construção das semanas temáticas. Nem sempre ela se realiza nos moldes de uma pesquisa acadêmica, embora também essa forma de pesquisa seja importante. Às vezes, o processo de pesquisa se encaminha por vivências estéticas e imersões territoriais que podem enriquecer a percepção dos professores quanto aos conceitos em jogo para cada semana.

O planejamento das atividades é o momento de reunir todos os professores em torno da proposição das atividades que todos realizarão com as turmas e que precisam ser combinadas a partir de roteiros e de estratégias de desenvolvimento das mesmas. O instrumento usado para o planejamento das atividades visa garantir que as perguntas a serem discutidas em uma determinada semana estejam sempre presentes aos professores motivando as ações propostas. Também não ignora a necessidade de explicitar roteiros e estratégias necessárias para o desenvolvimento das atividades, uma vez que serão aplicadas em diferentes turmas. Por fim, torna-se essencial que o instrumento possibilite aos professores explicitar os saberes, habilidades e atitudes que estão presentes em cada atividade, bem como quais materiais serão necessários para desenvolvê-las e quem se responsabilizará por sua preparação.

Já a preparação das atividades é um tempo dado no processo de trabalho docente para que materiais sejam organizados e revisados, a fim que de se evite ao máximo improvisos que podem distorcer a proposta de trabalho.

Após as semanas temáticas, o grupo de professores volta a se reunir para avaliar as experiências vivenciadas durante as atividades e corrigir, se necessário, o fluxo do percurso formativo. Para esta avaliação, os educadores são motivados a trazer as falas dos estudantes, as dificuldades que apresentaram, as ideias que levantaram, como compreenderam os conceitos implicados nas atividades, o nível de sinergia da equipe e da turma, dentre outras informações que ajudem os docentes a refletir sobre as práticas educativas.

Enquanto essas etapas são realizadas no horário coletivo dos professores, o planejamento referente aos momentos de sistematização é realizado em suas horas-atividade individuais com o apoio e a orientação da coordenação pedagógica.

Considerações Finais

Instrumentos para a gestão pedagógica são fundamentais para a organização, o acompanhamento e a avaliação de um projeto. No entanto, o cerne da metodologia de projetos está na motivação da equipe escolar em vista de um desejo de transformação das práticas didático-pedagógicas. Essa transformação, como já se disse, não ocorre sem que se estimulem os professores e também os estudantes a desenvolverem um olhar crítico para a escola.

De fato, trabalhar com projetos é uma alternativa para **desescolarizar a escola**. Se queremos gerar a autonomia de nossos professores e estudantes e horizontalizar as relações de aprendizagem, faz-se necessário rever as concepções de conhecimento, de trabalho docente e de aprendizagem, a organização de tempos e espaços, a produção de materiais, entre outros. Na EJA, quantos adultos trazem consigo uma imagem de escola tradicional que muitas vezes se constitui o maior obstáculo para sua aprendizagem, dadas a negação de acesso e os traumas que posturas autoritárias geraram nesses estudantes? Quantos jovens chegam à EJA altamente escolarizados embora tenham “fracassado” mediante um sistema escolar castrador? Investir na inovação das práticas, na contextualização dos saberes, na democratização da escola é caminho para produzir autonomia e reinventar a escola. Nesse sentido, a equipe escolar não pode se furtar a refletir, estudar, planejar e avaliar.

Planejar e projetar são atos de imaginação, de sonho e de criação. Daí que a ressignificação do trabalho docente, tão fundamental ao desenvolvimento de projetos, deve passar pela atribuição de um novo sentido ao ato de planejar, compreendido como um ato prazeroso de criação, de exercício da autonomia e da liberdade docentes e de responsabilidade e solidariedade.

Daí que nenhum projeto deve ser visto como algo solitário. O projeto é a disponibilização da potencialidade de todos em torno de um objetivo em comum. É também um olhar sensível para o outro, porque nenhuma aprendizagem acontece sem relação entre pessoas.

Como dizia Paulo Freire, *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Avaliar para promover as aprendizagens

Milena Marques Micossi

Coordenadora Pedagógica (atualmente, Diretora Técnica da DIEJA – SME/COPED)

“Avaliar ou não avaliar?”

Eis a questão!

Sim, avaliar!

*Porém, para entender o que nós professores
não conseguimos que os estudantes entendessem.”*

Valdo Barcelos

1. Para início de conversa...

A temática da avaliação ainda é motivo de reflexões acirradas e mediada por discursos complexos que dividem opiniões de estudiosos, professores e profissionais da educação sobre sua função na ação pedagógica, na mediação e regulação do trabalho docente e no acompanhamento das progressões das aprendizagens dos estudantes.

Historicamente, a avaliação se tornou um instrumento de dominação do processo educativo. Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção, (MEC, Indagações sobre o Currículo, 2008). Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida. Entretanto, nós professores(as) e profissionais da educação, não podemos confundir avaliar com medir.

Nesse contexto o documento Indagações sobre o Currículo e Avaliação, (MEC, 2008), adverte:

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Desse modo, é fundamental que professores(as) e a coordenação pedagógica das unidades educacionais possam potencializar a reflexão da prática avaliativa dado que se torne uma ação a favor da aprendizagem e da regulação do trabalho docente. Com isso se faz necessário refletir sobre o conceito do processo de ensino e aprendizagem proposto coletivamente no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional e nas ações que levem ao rompimento do paradigma da falsa dicotomia de que a avaliação somente aconteça no final do processo, responsabilizando unicamente o estudante pelos resultados atingidos.

No que se refere à Avaliação na Educação de Jovens e Adultos essa discussão se faz urgente devido aos altos índices de reprovação apontados pelas unidades educacionais e do histórico dos estudantes de reprovação e/ou exclusão ao longo da sua trajetória escolar, vítimas, muitas vezes, de uma proposta avaliativa que seleciona, classifica e discrimina, (Revista Alfabetização e Cidadania, nº 15, 2003) e de um trabalho pedagógico muitas vezes equivocado pautado basicamente na extensão do ensino fundamental, desconsiderando o saber popular, a história, a trajetória e o papel social dos estudantes da EJA.

Segundo o Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos, a avaliação é compreendida como um *ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino*, (Currículo da Cidade da EJA, p. 58).

Sobre a avaliação o mesmo documento faz a seguinte orientação:

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o

diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos. (Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos, p. 59).

Para tanto, o Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos indica que para que o processo de avaliação se torne uma ação do ato pedagógico e possa contribuir tanto na regulação da prática docente como no acompanhamento das progressão das aprendizagens, os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica devem refletir sobre os tipos de avaliação que possam investir no planejamento do processo de ensino e aprendizagem. O documento aponta três tipos de avaliação para diferentes momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação cumulativa e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica auxilia o(a) professor(a) e a coordenação pedagógica a identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, os níveis de aprendizagem considerando sua trajetória, suas memórias, vivências e círculos sociais; a avaliação cumulativa se propõe a identificar o que os estudantes estão aprendendo no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação formativa enfoca o acompanhamento das aprendizagens favorecendo ao docente visitar as práticas para reavaliá-las e redimensioná-las, se preciso for.

Esses conceitos sobre a avaliação são, de fato, bem conhecidos na comunidade docente; porém, diante dos altos índices de retenção detectados na EJA, vale ressaltar e questionar se a prática docente já revela o trabalho desses conceitos na sala de aula, ou se ainda estão somente no mundo das ideias e das discussões dos horários coletivos e de estudos.

Dessa forma, propomos a discussão e reflexão dos conceitos sobre a avaliação à luz da realidade encontrada por nossos professores(as) e coordenação pedagógica nas diferentes unidades educacionais da cidade de São Paulo, considerando suas contingências, potencialidades e fragilidades reais.

O primeiro passo é reconhecer quem são os nossos estudantes, como se dá a formação continuada dos professores(as) e quais são as características e demandas da comunidade educativa, além do conhecimento e trabalho pautado sobre os pressupostos conceituais indicados no Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, vale indicar o perfil dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos que, segundo PEREIRA (2018), se trata de uma superdiversidade de perfis, categorizada da seguinte forma:

- I. jovens que estavam até pouco tempo atrás no Ensino Fundamental Regular que buscam a continuidade de seus estudos para sua formação;
- II. adultos em busca de melhores níveis de escolaridade para alcançar melhores condições no mercado de trabalho;
- III. adultos/idosos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negada ao longo de sua trajetória de vida e que retornam à escola com a busca do reconhecimento e visibilidade social;
- IV. imigrantes que apresentam altos níveis de escolaridade em seus países de origem e que procuram na escola a apropriação da Língua Portuguesa;
- V. e os estudantes da Educação Especial com suas especificidades e necessidades diferenciadas.

Diante da diversidade encontrada nas turmas da EJA e do trabalho docente orientado pelos conceitos indicados no Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos, (educação integral, inclusiva e a equidade), nos cabe questionar:

Como a coordenação pedagógica pode orientar e acompanhar os docentes na reflexão e na construção de processos e instrumentos avaliativos que sejam propulsores do conhecimento sobre o ensino e as aprendizagens sem cair nas armadilhas da seleção, da discriminação e nem do paternalismo, processos que são perversos e prejudiciais no trabalho com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos?

Diante de tamanho desafio, não temos a pretensão de trazer a solução de todas as questões que envolvem os processos de avaliação; porém, o desejo é de apresentar outras formas de pensar a avaliação que possam vir a ajudar os profissionais que atuam na EJA a pensar coletivamente sobre diferentes estratégias e instrumentos, legitimando sua ação como indicadora do que os estudantes ainda precisam aprender e de como os professores (as) podem encaminhar as ações do planejamento auxiliando nas progressões das aprendizagens de todos os estudantes.

2. Antes da figura do estudante existe um ser humano...

Rosaura Soligo

“Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem de dizer a você que não tem precisão.”

Nós já sabe derrubar o pau.

O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau.”

Valdo Barcelos, In: Freire

A epígrafe aqui representada no diálogo vivenciado pelo educador Paulo Freire demonstra a necessidade da construção e do fortalecimento dos vínculos entre os estudantes da EJA com seus(as) professores(as) para a efetivação de processos significativos de ensino e aprendizagem.

Na iminência da necessidade de refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas e sobre a relevância dos instrumentos avaliativos que utilizamos, é fundante reconhecer quem são os estudantes, como a oralidade sobre suas histórias nos são reveladas e de que forma essas histórias impactam “ou não” no planejamento, procedimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Barcelos (2014) indica:

Ao contar sua história cada pessoa conta um pouco da sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas matrizes ou objetivos de avaliação; no entanto, isto não significa que as deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuiu, e que ainda contribui, para termos índices tão vergonhosos de evasão, de repetência e de baixo aproveitamento escolar.

O trecho de Barcelos nos inquieta, posto que nos leva a pensar em uma prática pedagógica que vai para além dos objetivos curriculares estabelecidos, que considere e legitime os conhecimentos prévios reais e não somente aqueles descritos nos planejamentos, no sentido de confirmar as orientações conceituais.

É olhar para o ser humano que vem antes do estudante com seus costumes, desejos e expectativas e respeitá-lo como sujeito histórico das suas aprendizagens. É que, nesse contexto, o professor(a) possa se tornar seu par avançado na conquista de novas descobertas, uma vez que possa revisitar seu planejamento e o ressignificá-lo no sentido de atender as especificidades de seus estudantes.

Voltando então à pergunta original, sobre como a coordenação pedagógica pode orientar e acompanhar os docentes na reflexão e construção de processos e instrumentos avaliativos que sejam propulsores do conhecimento sobre o ensino

e as apredizagens dos estudantes, sem cair nas armadilhas da seleção, da discriminação e nem do paternalismo, processos que são perversos e prejudiciais no trabalho com os estudantes da EJA, e considerando as reflexões realizadas até o momento, sintetizamos alguns conceitos que entendemos serem fundantes e que podem auxiliar no trabalho com a avaliação.

3. Uma outra face para a avaliação: emancipatória para análise de projetos e de forma solidária e cooperativa para a sala de aula

“A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos.”

Paulo Freire

A proposta de avaliação emancipatória de forma solidária e cooperativa parte dos estudos de Ana Maria Saul e de Valdo Barcelos, ambos estudiosos e profissionais da educação que apresentam novas alternativas de pensar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente da Educação de Jovens e Adultos.

Os princípios da avaliação emancipatória, pautados nos estudos de SAUL (1988), caracterizam-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade. São indicados na avaliação de projetos propostos para atender às demandas formativas identificadas no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, no sentido de analisar sua relevância.

Os conceitos básicos envolvidos nesta proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

O entendimento desses conceitos são explicitados por Saul (1988, p. 66-67):

A emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação. A decisão democrática implica que haja envolvimento responsável e compartilhado dos sujeitos que participam do projeto, na tomada de decisão

sobre os procedimentos e encaminhamentos. A transformação diz respeito às alterações substanciais do projeto geradas coletivamente pelos envolvidos, com base na análise crítica. A crítica educativa propõe uma análise valorativa do projeto de cada um dos participantes (avaliadores) para reorientação se necessário for.

A opção pela avaliação emancipatória na análise dos projetos pode vir a diminuir a incidência da proposição de projetos que não atendem às necessidades dos estudantes, devido à sua capacidade de investigação e reflexão crítica sobre dada realidade. Esse modelo de avaliação pode auxiliar a coordenação pedagógica e professores(as) a refletirem sobre como um determinado projeto pode auxiliar nas demandas indicadas no trabalho, no acompanhamento do desempenho do estudante, bem como em outras especificidades da comunidade educativa indicadas no PPP.

No que se refere à avaliação solidária e cooperativa como ato pedagógico, proposta por Barcelos, caracteriza-se como um processo avaliativo que se organize a partir de uma relação de responsabilidades entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada um dos componentes da comunidade de aprendizagem se sinta na obrigação de apoiar os outros (solidariedade) e que tenha como princípio, meio e fim a parceria mútua (cooperação), (Barcelos, 2014).

Nesta proposta, os tipos de avaliação permanecessem os mesmos: avaliação diagnóstica, cumulativa e formativa; porém, o que muda é o contexto de produção, de interpretação e da mediação das contingências da realidade da turma, da relação estabelecida entre os sujeitos do processo e dos encaminhamentos propostos.

Pensar em um processo avaliativo pautado nos princípios da solidariedade e cooperação exige uma nova postura da comunidade educativa, desde a construção coletiva dos conceitos que norteiam o PPP até a sistematização dos projetos de enriquecimento curricular e o trabalho com as áreas do conhecimento.

A mudança exige repensar conceitos que são balisadores da avaliação solidária e cooperativa, tais como:

Construção de Vínculos	Legitimar o diálogo, a escuta ativa, o olhar atento, o acolhimento, ou seja, o respeito mútuo.
Cuidado	De incentivar o estudante considerando sua história de exclusão vivida na escola no passado, de resgatar seus conhecimentos prévios e legitimá-los como disparadores reflexivos iniciais das proposições pedagógicas indicadas no planejamento.
Dedicação	Buscar formas e processos avaliativos que ressignifiquem as representações que os estudantes trazem consigo da escola que, no passado, foram excludentes.
Incentivo	Considerar que são trabalhadores com grande carga horária e que nem sempre conseguem se dedicar como os estudantes do ensino regular.
Participação	Para além de estar na sala de aula, participar é permitir ao estudante a oportunidade de contribuir nas decisões que serão tomadas. A avaliação na EJA o estudante deve também ser o construtor desse processo.
Conhecimento Profissional	Os professores precisam acessar os saberes profissionais, (Tardif, 2008) sobre as especificidades da EJA para não reproduzir a proposta pedagógica do ensino fundamental regular.

Adaptação de BARCELOS. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa, 2014

Investir no trabalho com a avaliação solidária e cooperativa entre o corpo docente requer a escolha de uma tarefa que é processual, haja vista que toda mudança requer a proposição de vivências e experiências significativas (Larrosa, 2002) na formação continuada que afetem e inquietem os profissionais a revisitarem suas práticas para reavaliá-las e ressignificá-las.

No que se refere ao processo da vivência de experiências significativas, Larrosa (2002), comenta:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.”

Não basta a proposição de leituras e discussões distanciadas sobre os conceitos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos nos horários coletivos e de formação se não houver a intencionalidade da provocação, da problematização, do comprometimento e da busca coletiva por soluções.

Nesse sentido, pensemos mais uma vez sobre a pergunta inicial sobre como a coordenação pedagógica pode auxiliar os(as) professores(as) a pensarem sobre a avaliação, a fim de se tornar um instrumento pedagógico que auxilie na regulação das práticas e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Diante do exposto, caberá à coordenação pedagógica, a priori, conhecer quem são os estudantes e os conhecimentos que trazem, além do reconhecimento da formação de seus professores(as) e as especificidades do território; com esse conhecimento, o próximo passo é o investimento na formação continuada docente, proporcionando tempos e espaços reflexivos sobre uma questão que é nevrálgica: qual a EJA que temos e qual EJA queremos, considerando a garantia da promoção da educação reparadora, equalizadora, qualificadora e emancipatória? (MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2000)

Certamente, a mediação da coordenação pedagógica nos processos avaliativos visa a favorecer o estudo e a reflexão sobre o reconhecimento da caracterização dos estudantes, identificando suas necessidades e expectativas atreladas às suas histórias individuais e coletivas, num processo de resgate dos conhecimentos prévios e da constituição identitária.

O desafio é grande, porém urgente, considerando os altos índices de analfabetismo e o número elevado de cidadãos que ainda não completaram o ensino fundamental, direito este que lhes foi negado historicamente pela sociedade e cuja tarefa cabe à escola, em garantir seu acesso, qualidade e permanência, permeado por um ambiente colaborativo de aprendizagem.

A EMERGÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Cláudio Santana Bispo

Equipe Técnica de Formação da SME-COPED/DIEJA

Thiago Fijos de Souza

Professor de História/Geografia e Pesquisador da Rede Municipal de Ensino – SP

Se é possível um modelo desenvolvimentista sem o racismo, a história ainda não nos mostrou. (...) Em países como o Brasil, não se poderia pensar em desenvolvimento sem um projeto nacional que atacasse o racismo como fundamento da desigualdade e da desintegração do país. (ALMEIDA, 2019, p. 195).

Apresentação

É uma emergência abordar as temáticas do que se denomina Educação para as Relações Étnico-Raciais, particularmente na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pois discuti-las junto a esses estudantes implica no desvelamento de problemáticas histórico-sociais fundamentais para a construção de conhecimentos civilizatórios, críticos e antirracistas.

Para tratar dessa temática é necessário que nos formemos mutuamente, não apenas através de modelos teóricos ou debates acadêmicos, mas também a partir das experiências inspiradoras da própria Rede Municipal de Educação, universo no qual estamos inseridos. Dessa maneira, podemos encontrar caminhos que contribuam com as nossas ações pedagógicas, nas mais diversas áreas de conhecimento, ampliando assim a capacidade de compreendermos a comunidade escolar, suas demandas e necessidades.

Enquanto educadores, logo intelectuais, não podemos abandonar o acúmulo teórico para fundamentar e fomentar as discussões no espaço escolar. Por isso, nesse primeiro momento, é importante entender os dois termos fundamentais

que compõem o binômio étnico-racial: **etnia e raça**. Esses dois termos não significam a mesma coisa, nem foram elaborados no mesmo período histórico, e são significativamente complexos.

De modo sintético, podemos apontar que a ideia de **raça** foi gestada em fins do século dezessete, e enunciada como categoria (pseudo) científica no século dezenove por Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882). Sua tese consistia em demonstrar que as “raças” humanas se diferenciavam por características biológicas, e a “raça branca” (europeia como critério referencial autocentrado) teria superioridade em relação às demais. Esta suposta teoria serviu com muita eficiência para justificar os processos imperialistas e de dominação, liderados pelos países do oeste europeu no continente africano até a metade do século vinte, quando passou a ser recusada pela comunidade científica, particularmente após os efeitos dessa ideia de raça pura – e/ou mais evoluída –, serem levados a cabo pelo nazismo alemão⁷. Mesmo após demonstrações científicas de que a classe animal à qual pertencemos (*homo sapiens sapiens*) é a única espécie do gênero *homo* (da macro família *hominídea* isto é, que não se diferencia geneticamente) o que, portanto, não justifica a existência de diferentes raças humanas, o termo “raça” não foi totalmente abandonado.

Em contrapartida, o conceito de etnia, derivado do substantivo grego *ethos*, segundo o Dicionário de relações étnicas e raciais (Cashmore, 2000), corresponde a uma determinação sociocultural de grupos humanos, os quais dividem valores morais e de pertencimento, de origem histórica, de códigos linguísticos e comunicativos comuns. Esse conceito é bastante explorado pelas ciências humanas e sociais, particularmente pela antropologia. Etnia, portanto, é a síntese de um esforço teórico para classificar diferenciações socioculturais características de grupos humanos, elaborada para substituir a ideia de hierarquia racial (que inexistente) e os ruídos provocados pela difusão do termo raça com toda a carga negativa e segregacionista que carrega.

Porém, como dito anteriormente, o termo raça não foi abolido por completo e ainda é empregado como categoria analítica, por exemplo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para determinar a composição do dado de auto-determinação dos entrevistados em pesquisas. O termo também é utilizado pelo movimento negro brasileiro com objetivo de ressignificar a identidade afro-brasileira positivando-a, invertendo a ideia de inferioridade imposta a determinados grupos por causa da cor de sua pele ou por características fenotípicas.

⁷ Em 1952 o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss publica o texto de sua conferência nas Nações Unidas discutindo os problemas gerados pela ideia de evolucionismo cultural que sustentou as concepções de inferioridade de determinados povos, pautado pela noção de superioridade de raça naquele contexto que justificava o colonialismo europeu. Raça e História pode ser conferido em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4834777/mod_resource/content/1/Ra%C3%A7a%20e%20Hist%C3%B3ria.pdf > acessado em: 02/03/2020).

Assim, como solução teórica para classificar a diversidade das sociedades que compõem a espécie humana, foi adotado o conceito **étnico-racial** para se referir às características dos povos e comunidades, suas manifestações culturais e rituais próprias, bem como suas definições socioidentitárias.

Com objetivo de organizar nossa reflexão, vamos tratar brevemente do contexto social em que o Brasil é inventado para possibilitar um panorama aos leitores e fundamentar a importância e necessidade de tratarmos as Relações Étnico-Raciais na escola, apoiando-nos em uma prática de ensino-aprendizagem ocorrida na Rede Municipal de Educação de São Paulo, que contou com a colaboração de toda comunidade escolar para o seu desenvolvimento.

Conceituando as Relações Étnico-Raciais na EJA

É fundamental buscar temas transversais (PCN's, 1997⁸) para as orientações pedagógicas que fomentem os trabalhos que aproximem as áreas de conhecimento, objetivando a abordagem das Relações Étnico-Raciais. Importante lembrar também que os debates sobre cultura afro-brasileira e africana são função da escola, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003⁹, ou sobre conhecimentos dos povos originários e tradicionais, conforme orienta outra Lei, 10.645/2008¹⁰. Estes seriam, portando, os parâmetros legais, de âmbito federal, para respaldar o ensino de temáticas que estiveram em alguma medida ignoradas nas esferas da educação formal.

Vale frisar que existem documentos e orientações disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que abordam essa temática, dentre os quais destacamos as *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial*, publicada em 2008, e o *Currículo da Cidade: Povos Indígenas*, publicado em 2019, por serem materiais de grande qualidade conceitual e que, por isso, oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas para a construção das ações didáticas nas escolas.

Para agregar ao universo conceitual e pedagógico disponíveis nos documentos citados, é indispensável que as reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais se ancorem em correntes de pensamentos que superem o ponto de vista da dominação colonial, ou seja, que estejam vinculadas a uma perspectiva decolonial ou

8 PCN's 1997 (Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.).

9 10.639/2003 - Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

10 11.645/2008 - A Lei Nº11.645/2008 que altera a Lei Nº 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

libertária, por exemplo. Estas correntes são referências epistemológicas que passaram a emergir diante da revolta protagonizada pelos “colonizados”, que decidiram romper com as correntes ideológicas, ou físicas, mobilizando conhecimentos ancestrais na constituição das formas de saberes contra os hegemônicos.

Assim, o contra-hegemônico é bastante útil à proposta que temos em nosso horizonte, pela possibilidade de contestação da forma única de observar o *que é e quem é* “detentor” de conhecimento. Essa contestação promove o protagonismo de sujeitos educandos e seus saberes, oportunizando elevar conhecimentos locais para seus usos na vida prática. Particularmente, na educação de Adultos, Jovens e Idosos, isso já se constitui como método, pois os educandos da EJA trazem em suas trajetórias de vida muitos saberes que devem compor o processo de ensino.

Nesta perspectiva, os conteúdos e as relações de poder apresentados pela educação formal passam a ser problematizados. Por exemplo: se apresentarmos a um determinado grupo de estudantes uma pergunta disparadora sobre “quem descobriu o Brasil”, em um espaço de discussão crítica onde possam observar o esbulho e a exploração a que os povos autóctones habitantes deste território foram – e continuam sendo – submetidos, dificilmente essa ideia de “descobrimento” não passe por uma distensão causada por uma reflexão que considere as entrelinhas e bastidores do processo colonial.

Sobre esse aspecto, *A conquista da América*, como denomina Tzvetan Todorov (1982), nos possibilita outro ângulo de observação do processo colonial, chamando atenção para a construção do “outro”, o não-europeu, como inferior, embora apresentassem, em muitos aspectos, conhecimentos extremamente complexos e criativos. Preocupado com a questão da alteridade, o autor demonstra que espanhóis tinham raiva de tanto avanço e superioridade tecnológica existentes nessa parte do mundo.

Não obstante, os portugueses agiram da mesma forma com os territórios que passaram a explorar no alvorecer do século dezesseis, rebaixando esses “outros” com alcunhas de incivilizados: sem rei, sem lei, sem fé. Essa determinação sobre os povos originários legitimou e sustentou o poder eclesiástico e monárquico da Europa ocidental, deixando profundos ferimentos que permanecem banhando de sangue os territórios submetidos, até os dias atuais. *As Veias Abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano (1971), é uma metáfora acertada da infeliz realidade de opressão que dilacerou as sociedades originárias da América, as quais, assim como as veias do continente africano, sangram tanto quanto os territórios do hemisfério sul, que têm suas populações e seus recursos ferozmente explorados em prol de alguns poucos beneficiários de quinhentos anos atrás.

A grande estratégia do empreendimento colonial europeu foi o de inferiorizar e separar determinados grupos étnicos, reduzindo-os a corpos escravizados, retirando desses grupos o estatuto de humanidade, para forjar a manutenção do poder e da acumulação das riquezas.

Dentro dos limites propostos nesse artigo, não trataremos da especificidade das questões relacionadas ao processo escravista, mas pretendemos destacar que, dentro do período em que podemos determinar o que é o Brasil nos 520 anos de sua “invenção”, quase quatro séculos foram pautados no trabalho escravo, marcando indelevelmente essa sociedade.

Tal realidade vem sendo escamoteada no pensamento social brasileiro, em que pesem afirmações de intelectuais sobre a existência de uma “democracia racial” no país, como o fez Gilberto Freire (1900-1987), particularmente em duas extensas obras: *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mocambos* (1936). A principal tarefa na qual se colocou Freire foi de dar corpo à ideia de que aqui, em terras *tupiniquins*, não existiam conflitos ou problemas raciais.

Diferentemente da realidade estadunidense, na qual se constituíram códigos jurídicos e legislações de segregação e *apartheid* entre negros e brancos, no Brasil essas regras tiveram outro sentido, sem uma legislação marcada por uma separação institucional, como, por exemplo, escolas para negros e escola para brancos; por outro lado, simplesmente não foi oferecido aos afrodescendentes o acesso à escolarização.

Obviamente, essa eficiência segregacionista, no âmbito da prática social e dos costumes, contou com alguma forma jurídica de criminalizar afrodescendentes e sua cultura, por meio de dispositivos que imputavam, por exemplo, crime e reclusão a quem fosse flagrado praticando capoeira ou pertencer e participar de cerimônias sagradas de candomblé. Esse código de leis vigorou por quase cinquenta anos, desde a publicação do primeiro código de direito penal republicano, substituído apenas em 1940.

Mesmo diante de todas essas adversidades, as comunidades negras e indígenas resistiram e contribuíram inegavelmente com seus conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento da sociedade brasileira. E pela necessidade de prestigiar essas contribuições e destacar os créditos das referências afrodescendentes apresentaremos, mais adiante, um relato de experiência de pedagógica publicamente reconhecido e premiado por sua qualidade de ensino¹¹.

11 Esse projeto de ensino, desenvolvido no CIEJA Vila Prudente/Sapopemba, recebeu dois prêmios de qualidade de ensino no ano de 2019: Prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino da Câmara Municipal de São Paulo e o Prêmio Territórios Educativos do Instituto Tomie Ohtake. Um breve documentário em vídeo sobre a ação de ensino-aprendizagem foi registrado pelo Instituto Tomie Ohtake e pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=owA5p4e-oel&list=PLGwcdalfnMHvMyi81m-5nSHg3lvYc3G&index=7> > acesso em: 02/03/2020.

Discutir as Relações Étnico Raciais na EJA é uma questão de Ética, Cultura, Educação e Direitos Humanos

Atualmente, alguns discursos negacionistas e vazios de sentido têm procurado desacreditar o debate acerca das Relações Étnico-Raciais, como se não fosse importante falar cotidianamente sobre temas sociais relevantes, tais quais: a homofobia, a misoginia e o feminicídio, o extermínio dos povos originais, a intolerância religiosa, o genocídio da juventude negra, a discriminação e o preconceito, o feminismo negro, o racismo estrutural e institucional, entre tantos outros.

Isto posto, é preciso insistir no debate em alto nível, recorrendo não só à memória histórica e sociocultural, mas também aos fatos e argumentos cientificamente consolidados, como estratégia de luta e resistência, sobretudo nos territórios escolares da EJA, onde a desigualdade se manifesta em todos os aspectos da vida cotidiana dos estudantes. Para tanto, como educadores, cabe-nos estar atentos às características e demandas desses territórios, para propormos ações e projetos pedagógicos interculturais e transdisciplinares, por meio dos quais nos seja possível intervir e desconstruir os discursos cristalizados que tanto contribuem à naturalização e reprodução negativa das diferenças existentes nas escolas:

Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar; atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016).

Conhecer, portanto, as características dos estudantes, da comunidade, dos funcionários, dos educadores, compreender as demandas e necessidades dos territórios nos quais cada uma das escolas que oferecem a EJA estão inseridas, é condição *sine qua non* ao estabelecimento dos diálogos por meio dos quais serão construídas as relações identitárias e de pertencimento, além do respeito às diferenças e às diversidades ali presentes.

Em muitas dessas escolas, o discurso da igualdade existe, na teoria, mas na prática predominam atitudes discriminatórias e antidemocráticas, pautadas por ideias e pensamentos hegemônicos, em que as diferenças socioculturais dificilmente são entendidas na perspectiva da diversidade a ser valorizada como riqueza multicultural.

O resultado disso é a reprodução sistemática do preconceito e do racismo entre os estudantes que, muitas vezes, nem se percebem vítimas desse movimento perverso. Daí a necessidade premente de se conceber a temática das Relações Étnico-Raciais como fator integrante e integrador no currículo da EJA, seja no Projeto Político-Pedagógico, seja nas ações cotidianas, nos projetos inter e transdisciplinares, enfim, em todos os contextos educativos das escolas.

Para Ednéia Gonçalves (2017):

A invisibilidade da temática das relações raciais na EJA é uma armadilha destinada a ocultar os aspectos realmente relevantes para enfrentarmos o negligenciado debate acerca do significado da educação escolar para a vida das pessoas reais e as complexidades envolvidas no processo de construção de conhecimento dos (as) jovens e adultos (as).

De fato, são muitas as complexidades a serem observadas durante os processos de construção do conhecimento, mas também em relação à constituição identitária, individual e coletiva, dos estudantes da EJA, sobretudo ao observarmos a diversidade de histórias e experiências de vida que eles trazem para o universo das salas de aula.

Além disso, é fato que todos os estudos e pesquisas revelam números alarmantes a respeito da população negra e parda, em quase todos os aspectos socioeconômicos analisados. Segundo o IBGE (2018):

Políticas afirmativas de cor ou raça contribuem para o aumento da população que se declara preta no país.

Em 2018, o Brasil tinha 19,2 milhões de pessoas que se declararam pretas – 4,7 milhões a mais que em 2012, o que corresponde a uma alta de 32,2% no período. (...) Na contramão, diminuiu ano a ano a população declarada branca, que em 2018 somava 89,7 milhões de brasileiros, contra 92,2 milhões em 2012.

No entanto, os dados da desigualdade racial continuam a se refletir no mercado de trabalho (negros e pardos são os que mais sofrem com o desemprego, os que mais exercem ocupações informais e os menos representados em cargos executivos e gerenciais); na distribuição de renda (os que mais se encontram abaixo da linha da pobreza, moram em aglomerados subnormais e têm menos acesso a condições adequadas de saneamento básico); na educação (a taxa de analfabetismo é mais alta entre os pretos e pardos, o alcance aos níveis mais elevados de escolaridade é menor e a proporção de estudantes na universidade é 78,8% menor

que a de universitários brancos); na política (a sub-representação é evidente entre Deputados Federais, Deputados Estaduais e Vereadores, em que há um número 70% maior de brancos). A situação é ainda mais alarmante quando o indicador é taxa de homicídios) considerando que a maior parte dos estudantes da EJA são moradores de regiões periféricas das cidades, onde os índices de vulnerabilidade social são bastante altos:

De fato, no Brasil, a taxa de homicídios foi 16,0 entre pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. (...)

Em todos os grupos etários, a taxa de homicídios da população preta ou parda superou a da população branca, contudo, é preciso destacar a violência letal a que os jovens pretos ou pardos de 15 a 29 anos estão submetidos: nesse grupo, a taxa chegou a 98,5 em 2017, contra 34,0 entre os jovens brancos. Considerando os jovens pretos ou pardos do sexo masculino, a taxa, inclusive, chegou a atingir 185,0. (IBGE, 2018).

Os números apresentados acima não deixam dúvidas sobre a existência de um verdadeiro genocídio da juventude negra, em que milhares de jovens são mortos em confronto com a polícia, vítimas do que se denomina racismo institucional:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo social no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Da mesma forma, a situação das comunidades indígenas brasileiras tem piorado desde que as medidas de proteção ambientais têm sido negligenciadas, nos últimos anos. O garimpo ilegal, a invasão das madeireiras às terras indígenas demarcadas e protegidas e a expansão da indústria do agronegócio, além de outras ações legitimadas pelo Governo Federal, fizeram com que os povos originários voltassem a viver situações de violência extrema, vítimas do ódio, da intolerância e do preconceito com que passaram a ser tratados por uma boa parcela da população. Além dos danos socioculturais, o resultado deste desrespeito reflete-se também na devastação dos territórios indígenas, afetando gravemente o equilíbrio entre a fauna, a flora e os rios.

Para KRENAK (2018):

Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.

Pelas razões até aqui apresentadas, entendemos a necessidade de haver um movimento crescente em direção a uma educação intercultural crítica na EJA, a qual só poderá ocorrer a partir do diálogo permeado pelas Relações Étnico-Raciais nos territórios escolares.

Uma experiência pedagógica: As Expedições em Busca de Afrorreferências na Cidade de São Paulo

O projeto de ação pedagógica o qual denominamos *Expedições em busca de afrorreferências na cidade de São Paulo* procurou explorar e ressignificar as contribuições das culturas africanas e afro-brasileira na formação social do Brasil, a partir de espaços marcadores da presença negra na cidade de São Paulo. Nosso esforço consistiu em positivar a experiência negra para além dos referenciais da escravização, porém, sem desconsiderar esse tema e seu efeito diaspórico que impactou diretamente o continente africano e americano, marcadamente decorrido do maior deslocamento de seres humanos de que se tem notícia.

Consideramos que o mesmo movimento provocado pela escravização realizou a disseminação de idiomas, modos de fazer e culturas com uma profusão jamais ocorrida na história. Escravizar determinados povos também não esteve apartado do rapto de seus conhecimentos e tecnologias, trazendo da África altas capacidades metalúrgicas, agrícolas, arquitetônicas, entre outras, que por aqui se aperfeiçoaram, mas sem a referência às suas reais origens.

É nessa perspectiva que buscamos compreender tais contribuições, não necessariamente localizadas em um passado ancestral e remoto, mas contextualizando-as nas práticas do presente, no cotidiano da vida humana e da cidade, suas conexões com as artes e a diversidade, a partir da perspectiva desses povos e seus descendentes, a fim de referenciar e fundamentar as matrizes do patrimônio cultural e popular brasileiro.

Por isso, as Expedições consistiram em trabalhos de campo, centrais no processo didático, tanto em um movimento de estudo dos espaços que seriam visitados, quanto no retorno dessas ações. Esse duplo movimento anterior e posterior às Expedições buscou contemplar também aqueles estudantes que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de participar do estudo em campo diretamente, promovendo assim a integração de toda comunidade escolar no processo de investigação.

As saídas a lugares e instituições que nos serviram para encontrar diacríticos do que categorizamos como afroinfluências tinham conexão direta com as atividades desenvolvidas no espaço da escola, não só nas aulas cotidianas, mas em momentos de reunião da comunidade escolar para solicitar palestras de convidados especialistas, espetáculos teatrais, obras cinematográficas e materiais teóricos, selecionados e estudados por professores e estudantes de todas as etapas de ensino.

Dois conceitos fundamentaram qualitativamente nossa metodologia, em âmbito teórico e inspirador: o primeiro é o de Cidade Educadora, no sentido de buscar nos espaços da cidade os lugares de significação da cultura popular afrodescendente, de modo a serem vividos, observados e problematizados como laboratórios, tanto para educadores quanto para educandos. Dentre eles, instituições museológicas, comunidades tradicionais, monumentos, intervenções artísticas e espaços públicos.

Traçada essa direção, enunciamos o segundo conceito inspirador que é a Educação ao Longo da Vida, sem, no entanto, nos aprofundarmos no denso debate que o envolve, ou na substituição da educação formal da modalidade EJA por conhecimentos não escolares. Outrossim, cabe-nos otimizar um de seus rendimentos integradores, no qual os conhecimentos adquiridos no processo de escolarização dos envolvidos potencializassem o olhar desses sujeitos da instituição escolar para fora dela, pressupondo que viessem a replicar os aprendizados em outras relações, de modo autônomo e crítico, debatendo sobre os espaços percorridos em ciclos de amizade ou em meios familiares, na medida em que revisitassem os monumentos e as intervenções artísticas espalhadas pelos espaços e territórios da cidade.

O desenvolvimento do Projeto Expedições

O projeto partiu de uma atividade que já ocorria na unidade escolar, de modo pontual, com apenas uma saída a campo durante o ano letivo. O novo

modelo buscou ampliar essas saídas, intensificando as possibilidades multidisciplinares durante toda organização curricular do ano em que foi aplicada a proposta. Também houve um empenho para que todas as etapas e áreas do conhecimento, alinhadas fundamentalmente ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo, incorporassem a temática nos processos de ensino.

De maneira sincronizada, as diversas áreas de conhecimento iam agregando ações pedagógicas ao plano conceitual na construção do projeto, como, por exemplo: a área das Ciências da Natureza apresentou os conceitos de Etnomatemática, estudando a lógica do pensamento africano e afro-brasileiro por meio de jogos e brincadeiras, discutindo as possibilidades geométricas das obras gráficas e visuais, seja nos grafites em espaços públicos, ou em peças de museus; nos Módulos de Alfabetização, I e II, as professoras desenvolveram várias atividades com foco na cultura popular, literatura de cordel etc., trazendo para a escola uma peça teatral que apresentou um espetáculo em duas sessões sobre a obra de Jackson do Pandeiro, Luiz Gonzaga e Chico de Assis; Linguagens e Códigos apresentou diversas referências literárias escritas pelas mãos negras, perpassando por debates mais contemporâneos, como movimentos de saraus das periferias, a literatura marginal e sua estética, a forma de expressão dos *Slams*; as Ciências Humanas abordaram aspectos históricos da diáspora africana na América, os efeitos da escravização, assim como as marcas que perduram na atualidade, como a violência de Estado e o genocídio do povo afrodescendente, o racismo estrutural/institucional, os Índices de Vulnerabilidade Juvenil, a formação e atualidade das periferias, a condição da mulher negra na sociedade de classe, as desigualdades étnicas.

Nesse sentido, as aulas teóricas nos espaços da escola eram construídas e conduzidas de modo compartilhado entre professores de áreas ou etapas educativas diferentes (por vezes com dupla ou tripla regência), mesclando turmas e promovendo espaços de maior socialização no ambiente escolar.

A avaliação dos resultados demonstrou que os estudantes se identificaram significativamente com as discussões, levando-as a outros espaços, instituições e territórios visitados. Talvez o auge das atividades de expedição tenha se concentrado na visita a um Quilombo, na região de São Roque, onde os estudantes entrevistaram quilombolas e vivenciaram atividades naquele território, entre trilhas e caminhos de memórias da comunidade. Essa experiência possibilitou romper estereótipos de que esses agrupamentos culturais eram de um passado remoto; por isso, deslumbraram-se com a existência e resistência do espaço, identificando com ele conexões de sua própria realidade “periférica”, desde a forma de cozinhar, o uso do pilão, a socialização das narrativas, a cultura agrícola, entre outras.

Nos espaços da cidade, alguns locais foram ressignificados e outros passaram a ser melhor conhecidos. A ida ao Parque do Ibirapuera não se encerrou com

a visita ao Museu Afro-Brasil (alguns estudantes, inclusive, relataram passar de ônibus por anos em frente às grades do parque, sem saber que poderiam entrar ali); aproveitaram também para realizar um delicioso piquenique, socializando os alimentos e compartilhando o espaço de maneira respeitosa.

Numa visita ao espaço Itau Cultural, um dos nossos estudantes, segurança na região da Avenida Paulista, afirmou que nunca havia entrado no prédio, por não saber que “aquilo poderia ser para ele”. No roteiro expedicionado que passou pelo bairro da Liberdade, outro olhar se constituiu para além de um bairro ocupado pela colônia asiática, pois “a Liberdade é uma referência de luta africana no Brasil”, gritou uma estudante ao interligar as discussões da aula ao local visitado.

Assim, acreditamos ter realizado, por meio da apropriação dos espaços e territórios da cidade, uma experiência democrática educativa para a cidadania, valorizando as relações de pertencimento, a identidade e a cultura afro-brasileira.

Considerações finais

O genocídio dos povos originários, o sequestro e a escravização dos negros africanos e os governos autoritários deixaram marcas indeléveis na formação da identidade do Povo Brasileiro. Tanto assim que, inacreditavelmente, ainda há, nos dias de hoje, quem creia no mito da democracia racial, no mito do homem cordial ou, pior ainda, na ideia absurda de que não existe racismo no Brasil

Além disso, o momento político atual – caracterizado pela polarização política e ideológica –, tem propiciado situações em que muitas discussões encerraram-se num reducionismo simplista e superficial; parte das opiniões pessoais se sobrepõem categoricamente aos fatos cientificamente comprovados; algumas verdades factuais são desconstruídas sistematicamente e várias memórias históricas são substituídas por narrativas convenientes.

Nesse contexto, o estudo das Relações Étnico-Raciais na EJA constitui-se como uma poderosa ferramenta de resistência, a partir da compreensão das singularidades existentes nos diferentes territórios que abrigam as escolas, as comunidades e os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos; das complexidades que constituem a formação sociocultural dos sujeitos que atuam nesses espaços e das diferentes necessidades que os levam de volta aos estudos.

Consideramos possível manter em pauta o debate sobre as questões relevantes discutidas neste artigo, nos territórios da EJA, por meio da implementação de novas metodologias e novos paradigmas educacionais (como por exemplo, as práticas interculturais críticas, o decolonialismo, o multiculturalismo),

pela acepção de modelos eficientes de gestão democrática, pela ressignificação de ações, experiências e práticas pedagógicas exitosas, pela flexibilização dos tempos e espaços escolares, ou por meio de concepções curriculares cujos princípios sejam orientados

(...) pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta (Currículo da Cidade de São Paulo – EJA, 2019, p.20).

Afinal, educadores que somos, buscamos, sobretudo no trabalho com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos,

(...) o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica. (Currículo da Cidade de São Paulo – EJA, 2019 - Apresentação).

O PAPEL DO EDUCADOR DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO POPULAR - MOVA

Adriana Maria Mendes de Oliveira

Educadora do MOVA-SP

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática.”

Paulo Freire

Para entender quem é o educador do MOVA faz-se necessário um breve entendimento sobre o significado do MOVA-SP e sua atuação com a população adulta que não conseguiu frequentar ou não teve acesso ao sistema de ensino na idade certa. O MOVA-SP é o Movimento de Alfabetização Popular realizado em parceria com a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo e entidades conveniadas para o trabalho de alfabetização de jovens e adultos de comunidades carentes e periféricas da cidade. Entenda-se como movimento o conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim.

O objetivo deste movimento, que é baseado nas ideias do mestre Paulo Freire, consiste em:

“Reparar uma dívida social com as pessoas mais pobres que foram excluídas, e tiveram seu direito à escola na idade regular negado. Na sua maioria mulheres, que viviam sob às ordens do patriarcado, do machismo, sobretudo as mulheres pretas, que sofriam também com o racismo. Os homens sempre tiveram uma situação de mais privilégio. Entretanto, mesmo com esse ‘privilégio’, não havia possibilidade de estudar. Eram pobres, empregados, explorados na sua mão de obra. Sendo um movimento de Alfabetização, colaborar na luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil”.

O educador popular do Mova precisa ter ciência deste fato histórico para desempenhar sua fala e sua prática e, para tanto, necessita não só conhecer quem são

as pessoas que vão, tardiamente, buscar o Mova, mas também as histórias de vida de cada um. Histórias carregadas de sentidos e significados, que trazem consigo um universo de vivências e aprendizados, de sofrimentos, perdas e reconstruções. A maioria dessas pessoas já têm uma trajetória de vida e agora percebem que é o momento de ir em busca da construção de outros conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

O educador precisa se mostrar para os educandos como um parceiro, ou seja, precisa promover uma relação horizontal com os educandos, com diálogos e reflexões para que se torne um agente potente no processo de ensino aprendizagem com eles, promovendo um ambiente problematizador onde possam expor o que sabem, durante a construção desse processo. Além de promover diálogos reflexivos, o educador deve ter a humildade de aprender com seus educandos, de estar aberto para conhecer um universo rico de informações que eles trazem para a sala. Muitas dessas informações podem não fazer parte do dia a dia do educador, mas são de grande conhecimento do educando e de grande valia para todos no espaço de aprendizagem do MOVA. Isto precisa ser enaltecido, valorizado pelo educador. Como bem nos alerta Paulo Freire: *“Não há saber mais, saber menos. Existem saberes diferentes”*.

O educador do MOVA, indiscutivelmente, deve estar alinhado com as questões sociais e políticas que envolvem seus educandos, deve ter conhecimento sobre o contexto em que vivem e sobre a realidade do bairro, a comunidade, seus problemas e desafios, para fundamentar suas ações, reflexões e críticas, juntamente com seus educandos.

Portanto, um “professor técnico”, aquele que se atenta somente às atividades, perguntas e respostas e correções acerca do certo e errado, dificilmente se encaixará em uma sala do MOVA. Nessas turmas, o educador tem de estar por inteiro, na proposição de uma educação integral; deve promover o estímulo exaltando os progressos individuais e coletivos, pois há uma inclinação por parte dos educandos em observar apenas o que ainda não aprenderam. Depende muito do educador a permanência dos educandos nas salas de aula, pois a construção dos saberes acontece dia após dia, tal qual a construção de uma casa. Todos os dias o educador há de aprender, há de se emocionar para ensinar.

Os desafios do Educador do MOVA

“A alma do educador sabe como é sê-lo, sente a alegria de sê-lo. Mas é por vezes, difícil de descrevê-lo”

Oliveira

Desafios... São muitos e é neste contexto que o educador sempre se renova, se reinventa. Cria suas práticas, estuda teorias, amplia suas leituras, e também sua representação como educador. De todos os desafios, classifico três como mais inquietantes, os quais demandam do educador paciência e perseverança, são eles: o reconhecimento dos níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita; a produção de atividades que promovam a progressão das aprendizagens de todos e a construção da consciência crítica do educando.

1. Abordagem das hipóteses, (ou análise do contexto e avaliação diagnóstica)

O educador estará em frente a uma turma heterogênea, com educandos inseridos em todos os níveis das hipóteses da alfabetização e, diante dessa situação, o primeiro passo do educador é o de analisar, avaliar e mensurar estas hipóteses por meio de uma abordagem discreta e assertiva para que não haja constrangimento do educando.

Vale lembrar que, muitos educandos, mesmo sabendo que o ambiente é amigável e respeitoso, sentem-se acanhados com esta condição de “analfabeto”. Nesse sentido, o educador terá de ter uma postura sensível e empática, no qual utilize uma fala de igualdade rotineira, criando um clima de confiança e acolhimento.

2. Produção de atividades.

Em virtude da heterogeneidade da sala, o educador deve promover a construção de atividades pedagógicas direcionadas à escrita, à leitura e aos cálculos, sempre relacionando os níveis de dificuldade com cada hipótese, cumprindo seu propósito de forma satisfatória, ou seja, propiciar a progressão de aprendizagens a todos os educandos independentemente do nível em que esteja.

Para tanto, o educador necessita organizar a aplicação das atividades, dividir bem o tempo na sala de aula, para distribuí-lo com atenção a cada educando.

3. Desenvolver a criticidade

Apresentar os conteúdos e atividades por meio de assuntos sociais, políticos e culturais promovem a reflexão e o senso crítico e são o ponto de partida do trabalho do educador do MOVA.

Problematizações que levam ao questionamento acerca da realidade em que vivem, reflexões sobre a realidade tão desigual da qual são vítimas e, por meio delas, procurar soluções de forma coletiva. Sendo estes assuntos de grande importância, o educador deve estar preparado para conduzir mudanças de atividade durante o período da aula, dependendo das necessidades observadas em relação dos educandos.

Dessa forma, é possível trabalhar com notícias locais que ouvirem durante o dia, no jornal, além de outros gêneros e tipos de textos como: receitas de remédios, bulas, endereços, consultas, documentos, transações bancárias, relatos pessoais e angústias, além de outras experiências, as quais permitam ao educador ultrapassar a interface da aula, inspirando confiança e acolhimento, ou seja, aplicando aquele toque humano que, talvez, seja a maior sabedoria do educador.

Mas tudo isso ainda não é tudo, já que as turmas do MOVA acolhem também as pessoas com deficiências, uma inclusão que deu certo, criando um cenário que possibilita um trabalho interessante sobre as relações humanas e a diversidade. Esse convívio nos proporciona aprender e praticar o respeito, a tolerância, o amor e humanidade. Pedagogicamente, vai exigir do educador mais estudos, mais conhecimentos e experimentações de novas estratégias para atender a estes educandos.

Considerações finais: as expectativas do educador do MOVA

Todo educador guarda consigo o desejo de que cada educando, dentro da sua subjetividade e especificidade, conclua o ano com um nível de desenvolvimento dentro do programado pelo educador ao início das atividades. Neste momento, faz-se importante a realização de um instrumento de avaliação no qual o educando possa fazer a auto avaliação para ter clareza da progressão das aprendizagens. Isso o estimula a voltar para dar continuidade aos estudos.

Nesse contexto, o trabalho com a autoestima deverá ser individual e coletivo, na medida em que o educador possa qualificar os dados para mostrar aos educandos o quanto evoluíram nos propósitos que os trouxeram para a escola.

A emancipação, a independência na tomada de decisões, no ir e vir, na autonomia da construção de novos pontos de vistas, passando da condição de ouvinte para atuante, tornando-se cidadãos e cidadãs aptos a mudarem as realidades que os cercam, onde todos se transformem para transformarem seu entorno: este é o papel do educador do MOVA.

O TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS - VOZES POÉTICAS:

A identidade periférica do CIEJA

Dianna Mello e Silva

PAAI do CEFAI - DRE Santo Amaro

Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar Reis

Diretora de Escola - EMEI Pedreira I

Renata Gibelli

Profa. de História na no CIEJA Francisco Hernani

“Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a Educação de Jovens e Adultos se consolide, de fato como espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população, é preciso antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específica desses grupos”

(CATELLI et al., 2013, p.171).

Para atender à diversidade e a heterogeneidade presentes na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é imprescindível que a equipe escolar esteja atenta no acolhimento e à escuta desses sujeitos, que esteja impregnada pelo desejo genuíno de construir uma escola para todos, que conduza suas ações com amorosidade, empatia e respeito, que se reconheça como elemento fundamental no recomeço de indivíduos, educandos, pessoas, seres humanos que estão marcados por violências, exclusões e violação de direitos, principalmente o direito à educação, que é passo fundamental para a garantia de tantos outros direitos humanos e constitucionais.

Por isso, atuar na EJA exige comprometimento, vontade de fazer diferente todos os dias para atender às demandas dos estudantes, disposição para superar

desafios, sejam pedagógicos e didáticos, sejam nas relações interpessoais, sejam da necessidade da reinvenção das práticas docentes cotidianas para corresponder às especificidades da educação de jovens e adultos.

Estar na EJA exige abertura ao novo, capacidade de comunicação, empatia, respeito e reconhecimento da diversidade; compreender o mundo da cultura, como elemento de aproximação e conhecimento das trajetórias de vida dos diversos sujeitos; é saber ouvir sem julgar, é sentar juntos ora para ensinar ora para aprender com pessoas que já construíram uma longa trajetória longe da escola. Exige ainda o entendimento de que as especificidades do componente curricular, os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento precisam estar afinados com os conhecimentos dos estudantes, para construir novos entendimentos de mundo, avançar, ir mais longe, docentes e discentes juntos nesse processo.

Para isso é fundamental o estudo, a pesquisa, o planejamento, a troca de experiências, a formação continuada e a reflexão sobre a prática.

Nesse cenário, a formação centrada na escola, que utiliza as ações cotidianas e as práticas pedagógicas para a reflexão dos docentes junto ao coordenador pedagógico no horário coletivo é de fundamental importância para a garantia da qualidade da educação para todos, pois possibilita o reconhecimento das características do grupo de profissionais, das particularidades da educação de jovens e adultos, das principais dificuldades de aprendizagem, das necessidades de novas ações e a reinvenção da ação docente para atender aos educandos.

O coordenador pedagógico da EJA precisa ser marcado pela curiosidade epistemológica, pelo desejo de acompanhar as atividades da sala de aula e, tanto quanto os docentes e os estudantes, necessita de um apaixonamento constante pelo fazer pedagógico em busca da qualificação dos processos educativos; deve saber ouvir professores e discentes, debruçar-se constantemente sobre o entendimento de sujeitos tão diversos; reconhecer a multiculturalidade como marca da expressão da educação de jovens e adultos; buscar parcerias com universidades e órgãos centrais; visitar outras unidades escolares e, acima de tudo, estar comprometido com uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a escola como uma organização aprendente, um espaço no qual se ensina, mas também se aprende, no qual há a reflexão sobre as práticas, o reconhecimento dos diversos sujeitos que formam o ambiente escolar, bem como da cultura da escola.

É fundamental ao coordenador respeitar os saberes docentes, como proposto por Tardif; saberes adquiridos na formação inicial e no fazer cotidiano, adquirido com outros colegas e com os materiais didáticos.

Segundo Domingues, em sua obra *O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola*, o trabalho do coordenador pedagógico precisa ocorrer de forma criativa, consistente e inovadora.

A proposição que segue é pensar como o coordenador pedagógico deverá propor e construir, a partir de uma gestão participativa e democrática, a formação continuada dos docentes para atender às especificidades da EJA.

Cabe a formação centrada na escola a ação-reflexão-ação, a pesquisa-ação que permita o estudo sobre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, bem como dos docentes, possibilitando a construção de respostas em um estudo coletivo, formando uma comunidade de aprendizagem, propiciando ao professor o reconhecimento de si próprio e do outro, colaborando com a transformação dos sujeitos, a partir da escuta, da análise dos registros, da apreciação crítica da prática, da ampliação do repertório, da experiência com o multicultural, com a diversidade, oriundos das ações protagonizadas por professores e estudantes em sala de aula, na relação entre docentes e na produção individual de cada profissional. Nessa construção coletiva, a equipe pedagógica constrói novos engendramentos, novas práticas e cria outras pedagogias para atender aos sujeitos nos seus direitos a uma educação ao longo da vida.

O reconhecimento do multicultural, do multiétnico, da estética, da ética, da política e da técnica relacionados ao fazer cotidiano da educação possibilitarão a construção das vivências e experiências na formação do docente da EJA.

A constituição do PPP, do PEA (Projeto Especial de Ação), a avaliação dos processos e a implementação do currículo precisam estar voltados à constituição de práticas verdadeiramente inclusivas e a uma educação de qualidade para todos e todas, assegurando a escuta atenta de todos os sujeitos, possibilitando, conforme apontado por Djamilia Ribeiro, em sua obra *O que é lugar da fala?* que a descolonização do conhecimento ocorre quando as identidades sociais invisibilizadas pelo processo histórico se manifestam.

É fundamental, para tanto, o debruçar-se sobre a identidade da EJA na contemporaneidade: quem são esses sujeitos, quais suas expectativas, como assegurar a garantia de direitos, como promover uma educação ao longo da vida, como a cultura pode ser elemento fundamental nesse processo de reconhecimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Um projeto de Educação Inclusiva movido pela excelência de atendimento valoriza as diferenças de todos os estudantes. Seus anseios geralmente se resumem ao acesso à cultura escrita. Por meio dela, construímos nossa autonomia e nos tornamos produtores de cultura ao erigir nossas narrativas. De acordo com Paulo Freire: *“Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”*.

Sendo, portanto, a escrita geradora de cultura e a alfabetização o objetivo primeiro do retorno aos bancos escolares – considerando a importância do reconhecimento das identidades para o exercício da cidadania – há que se conceituar a leitura como elemento chave para a alfabetização e a construção de textos. Uma leitura que não apenas decodifique os sinais gráficos, mas principalmente problematize a existência. E essa habilidade pode ser desenvolvida por todos.

Nesse processo de reconhecimento das especificidades das salas de aula de EJA, é relevante considerar o lugar dos educandos com deficiência nesse espaço e os atendimentos a eles garantidos. Nesse sentido, os CIEJAS viabilizam o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, além de garantir o devido acesso às salas de aulas regulares.

Considerando, portanto, ser a diversidade e a exclusão a identidade das turmas da EJA, torna-se necessário promover, na unidade escolar, espaços de escuta e de fala; de proclamar medos, desejos e sonhos; dizer e escrever a sua palavra, a ser escrita autonomamente ou com apoio de um escriba. Com esse respaldo, justificamos o projeto **“Vozes poéticas: a identidade periférica do Cieja”**, pois *saraus* e *slams* são aliados na democratização das vozes.

O projeto nasce a partir do estudo do território, tendo como público-alvo principal mulheres, mães-solo, trabalhadoras, jovens e adultos negros, por vezes cumprindo medidas socioeducativas. Da desigualdade, portanto, é possível construir a noção de pertencimento, de sujeito e de direito à voz.

Urge proporcionar a esses estudantes leituras e escritas que manifestem a condição atual dos excluídos em qualquer esfera social. É por meio deles – e de nós – que o silêncio será rompido e que reconheçam na palavra um aporte para o exercício da cidadania e da cultura. Como conclui Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica: *“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”*.

Vozes Poéticas: a identidade periférica no CIEJA

O projeto em questão nasce a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas para contemplar a temática abordada no PEA 2018 (Projeto Especial em Ação) do CIEJA Professor Francisco Hernani Alverne Facundo Leite: **A identidade da EJA na contemporaneidade e a desconstrução de uma história única**, organizado e desenvolvido com o intuito de promover ações no sentido de compreender, apropriar-se e reconhecer a diversidade presente na unidade escolar. Para isso, foram realizadas pesquisas junto aos estudantes, permitindo à equipe escolar perceber as principais características e singularidades do público atendido.

Os documentos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, norteadores da Educação de Jovens e Adultos, enfatizam a pertinência da construção de um currículo emancipatório, atento às singularidades do grupo atendido na EJA, que colabore com a conscientização, o empoderamento, o entendimento de si e do mundo, destacando a importância de elaboração de ações pedagógicas que permitam a inclusão social.

“Em uma sociedade marcada historicamente pela exclusão social, o trabalho político pedagógico deve pautar-se na inclusão social, na construção democrática e participativa e na superação das desigualdades sociais. Precisam fazer parte deste currículo temas que despertem o senso crítico, que dialoguem com a cultura, a ideologia, a estrutura social e as relações de poder.” (Educação de Jovens e Adultos – Princípios e práticas pedagógicas, p. 15)

Nesse sentido, respeitar e valorizar as identidades dos educandos é promover a equidade, a valorização das suas particularidades e da diversidade cultural, colaborando para o empoderamento dos sujeitos na conquista de sua autonomia.

Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, estética e ética, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, respeito à autonomia do ser educando, alegria e esperança, comprometimento, saber escutar e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nesta perspectiva, elegeu-se o viés cultural para promoção do reconhecimento e representatividade social dos educandos e educandas, por meio da ruptura da cultura hegemônica que privilegia determinado grupo em detrimento de outros.

Djamilla Ribeiro, filósofa e ativista do feminismo negro, ao refletir sobre os escritos de Linda Acoff, conclui que a descolonização do conhecimento acontece quando enxergamos as identidades sociais invisibilizadas no processo histórico. Nas palavras da estudiosa:

(...) precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas também para mostrar como essas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (2017, p. 28-29).

O apontamentos feitos por Djamilla dialogam com as constatações de Moreira (2001), Pereira (2004) e Santos (2007) quando propõe uma educação multicultural garantida pelo currículo escolar ao problematizar conhecimentos das culturas marginalizadas e/ou periféricas, pois a educação nessa perspectiva busca também assegurar relações interculturais solidárias, de resistência às injustiças sociais e atos discriminatórios ao promover a percepção da riqueza advinda por meio da diversidade cultural.

As orientações didáticas do Currículo da Cidade para o componente Curricular de Língua Portuguesa norteiam ações que perpassam o Ciclo de Alfabetização até o Ciclo Autoral, em eixos diversificados – leitura, escrita e análise linguística. Uma diretriz comum a todos os ciclos é a do estudo de textos em processo de tutoria, além de lhes proporcionar práticas sociais de leitura. De acordo com o documento, essas estratégias visam à constituição da fluência leitora (2018, p. 54).

Nessa perspectiva, o sarau na escola é um espaço-momento que promove contato com diversos gêneros textuais, busca desenvolver a oralidade e a desinibição, necessárias ao mundo do trabalho do qual os estudantes fazem parte. É também palco de manifestações artístico-culturais, relacionadas à proposta pedagógica. Pode envolver dança, música, círculos de leitura entre outros; enfim, promove momentos de cooperação entre os estudantes, aguça-lhes a criatividade e desperta-lhes o interesse pelas Artes e leituras literárias.

Domicio Proença Filho, professor de Literatura da Faculdade Federal Fluminense, afirma que a leitura de textos literários permanece sendo o método mais confiável para o autoconhecimento, o desenvolvimento da empatia e, por consequência, melhora nas relações interpessoais e em nossa relação com o mundo (2017, p. 252).

Ademais, o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa aponta que um dos métodos de compreensão do sistema de escrita é permitir que o estudante, em processo de alfabetização, ajuste textos falados à escrita. Os textos que melhor se adequam a essa proposta são aqueles que os estudantes já memorizaram (p. 83). E esses textos da tradição oral, trazidos por eles e elas durante esses eventos, tornaram-se objetos de aprendizagem em aulas posteriores.

Ampliar essas experiências por meio de saraus foi imprescindível para a continuidade do projeto e o despertar do desejo de aprender no educando, como reflete o sociólogo Bernard Charlot em sua obra **"Da relação com o saber"** (2000).

A partir desse debate, faz-se necessário ponderar sobre quais materiais os estudantes têm acesso e se a literatura até então oferecida dialoga com sua identidade. Não apenas em questão do que está sendo dito, mas também de como se diz.

Sobre a configuração dos tipos apresentados na literatura, Nilma Lino Gomes reivindica que é responsabilidade primeira da escola a desconstrução de estereótipos degradantes, principalmente aos afro-brasileiros, como função da formação cidadã, priorizando o respeito à diversidade (2011, p.41).

Sobre a compreensão da escrita por parte dos leitores, é fato que as obras clássicas não raras vezes são priorizadas em planejamentos escolares. Sendo a Educação de Jovens e Adultos um espaço que privilegia a cultura popular, pretendemos apresentar aos estudantes obra de escritas diversas, desde os regionalismos de Rolando Boldrin às gírias de Ferréz. Como reflete Djamilla Ribeiro:

A linguagem dominante pode ser utilizada como uma forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora. (2017, p. 26)

Assim, textos que representem grande parte do público do CIEJA, seu modo de falar, escrever, agir e pensar o mundo é encontrado na literatura marginal e periférica que, segundo Hollanda (2013) *“vai bem além das funções sociais atribuídas à literatura canônica ou mesmo de entretenimento. É uma literatura de compromisso.”*

Compromisso esse assumido pelos artistas periféricos como manifestação de uma realidade nem sempre favorecida nos livros. Como reflete Sérgio Vaz, no **Manifesto da Antropofagia Periférica**: *“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”* (2008, p. 250).

Em relação ao silenciamento literário desses grupos sociais, proporcionado pela cultura hegemônica, Dalcastagnè (2008) reflete sobre a tentativa de outros falar em nome desses grupos, por se julgarem únicos detentores de saberes necessários à construção desse campo artístico. O estudioso afirma ainda que aqueles que são objetivamente excluídos do universo do fazer literário, pelo domínio precário de determinadas formas de expressão, acreditam que seriam incapazes de produzir literatura. Eles são incapazes de produzir literatura exatamente porque não a produzem, isto é, porque a definição de literatura exclui suas formas de expressão. (p. 80-81)

Desse modo, a literatura periférica emerge com o intuito de ocupar seu devido lugar nas artes, não apenas por ter o que dizer, mas por seu discurso de autoridade, pela legitimidade de seu lugar de fala ao contemplar os excluídos.

Nessa perspectiva, o educador Paulo Freire defende na “Pedagogia do Oprimido” que a luta contra as opressões vividas cotidianamente – por educandos, educandas, educadores e educadoras – só terão sentido quando os oprimidos – da fala, da escuta, das negativas de direitos e da vida – , reconhecendo-se como tal, desejem uma sociedade diferente desta. *“E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”* (2005, p. 41). E, acreditando nessas palavras, decidimos vivê-las em nossa experiência docente.

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E OS DIVERSOS NÍVEIS DE APRENDIZAGENS NA EJA:

Construindo práticas pedagógicas inclusivas

Adriana Fernandes da Silva

Equipe Técnica de Formação (SME-COPED/DIEJA)

“Podemos ignorar as diferenças e supor que todas as nossas mentes são iguais. Ou podemos aproveitar essas diferenças”

Howard Gardner

1. Inclusão, integralidade e equidade

A Educação Integral no Currículo é entendida como:

Aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e sua formação como sujeito de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta (Currículo da Cidade, EJA p. 20).

Pensando em Educação Integral na EJA e refletindo sobre a heterogeneidade dos estudantes lá matriculados, é necessário pensarmos no desafio de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e possibilitar recursos pedagógicos diferenciados de maneira que todos os estudantes possam ter acesso ao conhecimento (Oliveira, 2013).

A Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, e que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável; portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo considera o direito de todos a aprender e participar do país e, para isso, é fundamental reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais dos estudantes (Currículo da Cidade da EJA, p. 24).

Sobre o conceito de Educação Inclusiva, o Currículo da Cidade orienta:

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional. (Currículo da Cidade Educação de Jovens e Adultos, p. 25)

Logo, podemos afirmar que somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos e cada um de nós tem um tempo de aprender, ou seja, alguns estudantes vão precisar de mais tempo, de mais prática, de uma abordagem diversificada. Reconhecer o aprendizado é um processo que necessita fundamentalmente de experiência e vivência, tentativa e erro, já que o cérebro aprende conforme se expõe a situações diferentes. Além da prática e das experiências, não existe um método perfeito de ensino, pois cada indivíduo necessita de uma maneira diferente de aprender, já que cada um tem suas facilidades e dificuldades de aprendizagem.

2. O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?

Para responder a essas questões é necessário observação e busca constantes. Um dos princípios da Educação Inclusiva é que todas as pessoas aprendem, sejam quais forem as suas particularidades intelectuais, sensoriais ou físicas e que a diversidade é uma característica humana. Ao planejar as aulas, os professores precisam valorizar os interesses e atender às necessidades de cada estudante, diversificando as formas de aplicar e explorar os conteúdos.

De acordo com MANTOAN (2015, p. 71), o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino.

Temos inúmeras possibilidades, as quais vão desde um olhar para cada estudante da turma, como o uso de recursos pedagógicos, tecnologias de baixo custo ou assistivas, ou a colaboração e parceria dos demais professores, coordenação pedagógica, estudantes da turma, quadro de apoio e demais profissionais da RME; afinal, o trabalho não pode ser solitário.

Orsati (2013) aponta em seus estudos que muitos educadores e pesquisadores utilizam a teoria de inteligências múltiplas para desenvolver atividades que sejam relevantes para todos os estilos de alunos na sala de aula e aborda a relação entre as habilidades, preferências e suportes oferecidos aos alunos. Deste modo, é possível observar que cada indivíduo tem suas particularidades e diferentes inteligências que precisam ser respeitadas nos processos de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto da educação inclusiva. Orsati (2013) destaca também algumas estratégias a serem trabalhadas pelo professor, como perguntar para o estudante do que ele necessita, oferecer suporte e não simplesmente dá-lo, aumentar ou diminuir a assistência e modificar o nível de habilidade exigido quando necessário.

Segundo Fonseca (2011, p. 36), a ideia de flexibilização não pode ser entendida como modificação, acréscimo, complemento ou suplemento de conteúdo, mas a mudança significativa na prática pedagógica que esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos. Sendo assim, os estudantes com Deficiência Intelectual, com dificuldades de aprendizado ou aqueles que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita não necessitam de atividades diferentes dos demais colegas da turma, é preciso que eles se apropriem do mesmo conteúdo. A própria autora traz em sua dissertação a diferença entre adequação, flexibilização e adaptação, porém a flexibilização diz respeito a mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

A partir dessa prerrogativa surge o Desenho Universal para as Aprendizagens, com a perspectiva de ensinar os conteúdos planejados pelo docente, com o desafio de contribuir para a flexibilização que consiga ser comum a todos os estudantes da turma.

3.1 O Desenho Universal para as Aprendizagens - DUA

O Desenho Universal para as Aprendizagens foi inspirado no conceito de acessibilidade (*Universal Design ou Desenho Universal*), desenvolvido pelos profissionais da arquitetura com o objetivo de proporcionar acessibilidades ao maior número de pessoas, independentemente de suas características pessoais, idade ou habilidades.

Imagine uma escada para acessar um estabelecimento e, no início dela, há uma senhora obesa, um senhor com uma mala de rodinhas, um senhor idoso com dificuldade de mobilidade e uma mãe com um carrinho de bebê. Imaginou? A construção de uma rampa beneficiaria todas essas pessoas e não somente um(a) cadeirante. Assim como um elevador pode ser usado tanto pela pessoa com deficiência ou por qualquer outra pessoa que venha a necessitar, desse conceito de acessibilidade para **todos**.

Na década de 90, visando a melhorar as aprendizagens sobre o ensino para a inclusão, Anne Meyer, David Rose e um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do CAST (Center for Applied Special Technology), começaram a difundir a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA.

Segundo o (CAST) Centro de Tecnologia Especial Aplicada, instituto que fundou o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem, o DUA incide na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2011 *online*).

Dentre as contribuições para envolver a todos da sala no processo de aprendizagem, é possível planejar ou executar algumas atividades contidas no planejamento do professor, na perspectiva do DUA. Com a finalidade de construir múltiplos meios de representação, ação e expressão nos momentos de aprendizagem, as informações são apresentadas em vários formatos para que todos tenham acesso e se permitam agir, expressar e demonstrar de diferentes maneiras suas aprendizagens, possibilitando assim o aprendizado do estudante com deficiência e beneficiando os demais da turma. Um exemplo: ao pensar na utilização de material concreto para um estudante cego na aula de matemática, o mesmo recurso pode ser utilizado por outros estudantes, beneficiando a turma nas aprendizagens e nos conteúdos desenvolvidos na aula, ou mesmo no uso de uma imagem para apoiar uma explicação.

Alguns estudantes diferem o modo de perceberem e compreenderem a informação, assim como uma dificuldade de aprendizagem, incapacidades sensoriais ou língua materna diferente dos demais colegas da turma, uma vez que esses indivíduos apresentam diferentes necessidades para acessar os conteúdos. Sendo assim, alguns vão acessar o conteúdo de forma mais rápida e eficaz através de formatos visuais ou auditivos do que em formato de texto escrito. Dessa maneira, a transferência do conhecimento se dá quando utilizam modos múltiplos de apresentação, porque permite a relação entre os dois conceitos. Assim como indivíduos com limitações e dificuldades motoras, com deficiência funcional de execução ou que não possuem o domínio da língua podem expressar-se através da escrita e não da fala (CAST, 2011 *online*).

Portanto, o DUA possibilita a tentativa de apoiar o professor, ao invés de pensar em adequações do conteúdo de forma contínua, deixando de lado uma pedagogia uniforme e tornando o currículo inclusivo para todos, independentemente de terem ou não uma deficiência.

Sabemos que o recurso de lousa e giz, fotocópia e a aula expositiva podem não contemplar a todos os estudantes; por isso, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) propõe uma diversificação nos formatos dos materiais didáticos, nas estratégias pedagógicas e na relação entre o conteúdo e a vida real do estudante. Assim como as atividades em duplas, músicas e jogos, não podem ficar de fora as mídias digitais (computadores, tablets, smartphones, websites, livros digitais), os quais são aliados para quem pretende trabalhar a partir do DUA.

Alguns estudantes poderão necessitar de maior mediação do professor, assim como atendimento individualizado em alguns momentos para determinadas atividades, outros não; alguns vão trabalhar bem em duplas, outros vão preferir trabalhar sozinhos, alguns poderão necessitar de maior tempo que outros e o professor precisa estar atento para evitar utilizar as mesmas práticas, estratégias ou recursos para todos, o que, mais uma vez, nos remete à necessidade conhecer de fato quem são nossos estudantes.

Quando pensamos em planejamento e estratégias de ensino baseados no DUA, segundo Chtela (2016), in Zerbato cita algumas atividades em sala de aula como: incentivar a discussão em pequenos grupos, agrupamentos de estudantes com e sem deficiência, para dar-lhes a escolha entre vários tipos de atividade ou dar-lhes a opção de trabalharem sozinhos ou em grupos para completarem um exercício em sala de aula; e também aponta algumas estratégias ao se pensar em um ensino estruturado de acordo com o DUA, como: usar a tecnologia e a elaboração de páginas sobre o conteúdo trabalhado; fornecer recursos audiovisuais ou pequenos textos sobre o assunto, deixando espaços em branco para a escrita de palavras-chaves, frases, palavras ou outras informações que os estudantes acharem pertinentes; o ensino expositivo: leitura em voz alta para garantia da comunicação eficaz a todos, utilizar perguntas abertas para verificar a compreensão e permitir tempo suficiente para o estudante formular a resposta; na situação de exibição de vídeos se certificar da legenda ou transcrição do texto disponível para os estudantes com deficiência auditiva ou para aqueles com dificuldade de compreensão auditiva; fornecer múltiplos meios de participação e envolvimento, incentivando a participação e discussão em pequenos grupos, debates, artigos de minuto. O autor também discorre acerca da avaliação que pode ser possibilitado em vários formatos como exames orais, testes, questionários, encenações e apresentação em grupo entre outros.

O DUA consiste em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover ao ensino e à aprendizagem (Cast,2011).Portanto, o DUA aponta princípios norteadores para a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitem o acesso ao conteúdo disposto em um currículo. Isto se dá pelo fato de que o objetivo principal dessa produção é tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos. (Prais 2017, p. 72)

É importante ressaltar a necessidade de o professor oportunizar os estudantes à reflexão, apostar na diversificação de estratégias pedagógicas, conduzindo-os à participação ativa durante as aulas, possibilitar outros recursos como apoio de material concreto, uso de imagens, entre outros e observar as barreiras existentes

O Desenho Universal para Aprendizagem amplia o conceito de Desenho Universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo ele coloca o desenho universal um passo à frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso à informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2015 in Pacheco).

O Desenho Universal da aprendizagem baseia-se em investigação no âmbito das neurociências, das ciências da educação e da psicologia cognitiva.

Segundo Rose & Meyer (2014) in Pacheco, a neurociência aplicada à aprendizagem define que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve três grandes redes: rede de reconhecimento da informação, rede de estratégias e afetivas.

Estas redes devem ser expressamente trabalhadas na prática docente. Com base nesta ideia de que cada aprendiz é diferente e tendo como finalidade facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum, CAST (2012). A partir deste pressuposto, CAST destaca três princípios: Apresentação (representação); Ação e Expressão e (Auto) Envolvimento.

3.2 Princípios e estratégias do DUA e aplicabilidade na EJA

O DUA consiste em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível. Cabe ressaltar que para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem pelo DUA (CAST 2011) aponta que é preciso considerar os seguintes objetivos:

O primeiro princípio - **proporcionar modos múltiplos de apresentação**, está relacionado à rede de reconhecimento da informação, o professor proporciona meios múltiplos de apresentação da informação ou conteúdo, como a visual, auditiva e sinestésica, proporcionando assim opções para percepção, alternativas visuais, opções para uso da linguagem e expressões matemáticas e símbolos; esclarece a sintaxe e a estrutura; apoia, promove a compreensão em línguas diferentes; exemplifica com elementos multimídias; oferece opções para compreensão; ativa e providencia conhecimentos base; destaca padrões, pontos críticos, ideias principais e conexões; guia o processamento da informação, a visualização a manipulação, potencializa competências como generalização e transferência. A aprendizagem se torna muito difícil quando a exige-se um grande esforço.

Alguns exemplos de formatos flexíveis para esse princípio:

- Disponibilizar modelos interativos que orientem a exploração e a busca de novas compreensões;
- Apresentar vários exemplos para enfatizar aspectos importantes;
- Apresentar apoio, de forma progressiva, como meio para processamento da informação;
- Fornecer diversas formas de apresentação de um conteúdo que permitam, por exemplo, a exploração das ideias principais através da expressão dramática, da arte, da literatura e da multimídia;
- Subdividir a informação em partes menos extensas;
- Utilizar esquemas como informação gráfica, mapas, conceituais para facilitar a tomada de notas, enfatizar as ideias-chaves e relacioná-las.

O segundo princípio - **Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão**: está relacionado a estratégias, a maneira como os estudantes demonstram seus conhecimentos. As estratégias que concretizam este princípio são: proporcionar opções para atividades física do estudante; diversificar os métodos de resposta e

de navegação; otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias de apoio; oferecer opções para expressão e comunicação; utilizar vários meios para se comunicar; utilizar várias ferramentas para construção e composição do conteúdo; construir fluências com níveis de dificuldades crescentes para apoio da prática e do desempenho; oferecer opções para funções executivas; orientar o estabelecimento de metas adequadas; apoiar o planejamento e as estratégias de desenvolvimento de metas; facilitar a gestão da informação e dos recursos e melhorar a capacidade de regular o progresso.

Alguns exemplos de formatos flexíveis para esse princípio:

- Utilizar materiais concretos;
- Resolver problemas utilizando várias estratégias;
- Utilizar redes sociais e ferramentas alternativas da WEB (chats, fórum de discussão, wikis, blogs, ferramentas de anotação etc.);
- Compor através de diferentes mídias: texto verbal, desenho, ilustração, filme/ vídeo, música, arte visual, dança/ movimento, escultura;
- Fornecer tiras para construção de frases;
- Utilizar calculadoras, papel milimétrico;
- Fornecer corretor ortográfico e de gramática;
- Fornecer modelos diferenciados para simular (por ex.: modelos que demonstrem os resultados, mas diferem nas abordagens, estratégias, competências);
- Facultar guias de checklists para atingir os objetivos;
- Mostrar objetivos, metas e prazos em um local visível;
- Apresentar metas de várias maneiras.

O terceiro princípio - **Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento:**

Esse princípio está relacionado à rede afetiva que é considerada essencial na aprendizagem. Para efetivação deste princípio o professor precisa proporcionar opções para incentivar o interesse do estudante, otimizar a autonomia e a escolha pessoal; otimizar a relevância, o valor pessoal e autenticidade; minimizar medos e distrações; oferecer opções que garantam a persistência e o esforço contínuo; destacar a importância das metas e dos objetivos; variar as exigências e os recursos para potencializar o desafio; promover a colaboração e a comunicação; elevar

o esforço ao saber adquirido; oferecer opções de autorregulação; promover expectativas e crenças que otimizem a motivação; facilitar o uso de estratégias para a superação de dificuldades e desenvolver a autoavaliação e a reflexão.

Alguns exemplos de formatos flexíveis para esse princípio:

- Alternar o nível de desafio da tarefa;
- Reconhecer o esforço e a dedicação do estudante;
- Permitir o uso de cor, design ou gráficos dos layouts;
- Diversificar as atividades e fontes de informação de modo que estas possam ser: personalizadas e contextualizadas, tendo em conta o percurso individual dos estudantes (as); culturalmente relevantes; socialmente significativas; adequadas às idades e às competências dos diferentes estudantes; ajustadas aos diferentes grupos raciais, culturais, étnicos e gêneros.
- Incluir atividades que promovam o uso de imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou para encontrar, de formas criativas, sentido para as ideias complexas.

Deste modo, o professor terá várias opções, ferramentas, alternativas, e estratégias para alcançar práticas exitosas.

No que se refere à avaliação na perspectiva do DUA, segundo PACHECO (2017), ela pode ser proposta a partir de diferentes estratégias que permitam avaliar o progresso dos estudantes, identificando as dificuldades e buscando superá-las, permitindo aos professores a certificação de que as matérias e estratégias realmente estão possibilitando o progresso dos estudantes.

As possibilidades aqui apresentadas não esgotam as discussões sobre as estratégias a serem trabalhadas pelos professores e equipes pedagógicas, frente à heterogeneidade encontrada nas turmas da EJA. Os caminhos apresentados têm a intenção de suscitar um olhar mais aguçado aos diversos níveis de aprendizagens, assim como os estudantes que regressam à Educação de Jovens e Adultos após 20, 30, 40 anos fora do banco escolar; como aquele estudante que acabou de ser alfabetizado; o imigrante, o estudante com deficiência; estudantes em medidas socioeducativas ou o adolescente que retomou seus estudos recentemente no ensino regular. O conceito de equidade nos faz refletir que não podemos ser alheios às diferenças, pois existem diversas formas de aprender e cabe a nós buscarmos possibilidades para que todos os estudantes possam ser contemplados.

Deste modo, entende-se que, no contexto da EJA, as discussões trazem à luz as necessidades de um processo de ensino-aprendizagem com foco nos interesses, nas faixas etárias e a relação entre os conteúdos aprendidos com cotidiano dos estudantes, os quais não permitem atividades infantilizadas ou fora de contexto. Para nortear essas situações, as premissas do DUA podem contribuir com o planejamento e estratégias para que possam reverberar em um ensino docente de qualidade por meio de práticas potentes.

Considerações Finais

O documento **Retratos da EJA em São Paulo** reúne contribuições preciosas às discussões e reflexões sobre as complexidades e especificidades desta modalidade de ensino. Os artigos aqui apresentados nos ajudam a compreender as características dos educandos e os motivos que os levam a procurar as modalidades que melhor atendam às suas necessidades, seja no MOVA, na EJA Regular, na EJA Modular, no CIEJA ou no CMCT.

Além disso, as opiniões dos autores nos possibilitam adentrar os territórios nos quais vivem os estudantes da EJA, conhecer as suas vulnerabilidades e, por meio de ações e projetos exitosos, interagir com as comunidades e interceder em favor da diminuição das desigualdades ali presentes.

A leitura dos artigos também direciona o nosso olhar à superdiversidade e multiculturalidade observáveis nos diferentes espaços de aprendizagem, por meio de projetos que se pautam, acima de tudo, pelos Direitos Humanos, contemplando os conceitos orientadores fundamentais do Currículo da Cidade da EJA, relacionados à Educação Integral, à Equidade e à Educação Inclusiva, alinhados à Matriz dos Saberes, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Integralidade dos Saberes, os quais são fundamentais à garantia, a todos os cidadãos, do acesso à aprendizagem e ao conhecimento.

Dessa forma, além da preocupação com a flexibilização dos tempos e espaços, as experiências aqui relatadas revelam também uma preocupação evidente com a adequação do currículo, possibilitando aos educandos da EJA uma formação mais ampla, com base em ações educativas que enfatizam a criatividade, a ética, o respeito e a tolerância às diferenças, por meio de práticas culturais democráticas e empoderadoras, afinadas com os respectivos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições de ensino.

Enfim, o documento **Retratos da EJA em São Paulo** constitui-se como uma ferramenta potente para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos como uma

modalidade acima de tudo humanizadora, sobretudo neste momento em que, no mundo todo, os processos de desumanização crescem de forma acelerada, configurando uma crise social, política, econômica e cultural que afeta, de maneira perversa, as classes menos favorecidas, nas quais incluem-se os grupos sociais historicamente excluídos.

Afinal, ainda hoje, algumas cenas descritas por Carolina Maria de Jesus, em seu Quarto de Despejo – há mais de 60 anos –, continuam sendo o retrato fiel de um Brasil que precisa, urgentemente, cuidar melhor daqueles que mais precisam de ajuda.

... Há de existir alguém lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais.

... O que eu revolto é contra a ganancia dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse uma laranja.

Um forte abraço,

Equipe Técnica da Divisão de Jovens e Adultos e Colaboradores.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Nº 15 – Janeiro de 2003.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais / Coord. Djamilia Ribeiro).
- ARROYO, Miguel. **Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo, Ed. Planeta do Brasil, 2006.
- BELLAN, Z. S. **Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do ser humano, Compaixão pela Terra**. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 1999.
- BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2014.
- BLOCH, March Leopold Benjamin. **Apologia da História ou O ofício do historiador** / March Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação a edição brasileira, Lília Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>
- CME nº 234/12, de 29 de fevereiro de 2012 (DOC 29/02/2012, páginas 14 e 15) – **EJA Modular**.
- CHRISTOV, L. H. S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Ed. Loyola, 2012. **145**
- CANDAUI, Vera M. F. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Artigo publicado In.: Cadernos de Pesquisa, v.46, n.161 – p.802-820, jul./set. 2016.
- _____. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, nº 01, p. 15-40.
- CASHMORE, Elis et al. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo, Summus, 2000.
- CATTELLI JUNIOR, Roberto et Al. **Proposições de organização curricular na organização de jovens e adultos**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.2, 162-186, jun.2013
- DECRETO Nº 58.154, de 22 de março de 2018. **Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação**.
- DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: **Princípios orientadores**. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/AntniaEspritoSanto/desenho-universal-da-aprendizagem-principios-orientadores>.
- DÍ RICCO, G. M. J. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.
- ELSAS, Vanessa Porfírio de Faria. **A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. 2014, 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- FERNANDES, C.O. e FREITAS, L.C. **Indagações sobre o currículo: avaliação e currículo**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- FERREIRA, M.G; SILVA, D.J. e SILVA, J.F. **Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, nº 1, p.248-272, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.uscar.br>.
- FONSECA, Kátia de Abreu. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem – UNESP Bauru. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. SP, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.
- _____. **Sobrados e Mocambos**. São Paulo: Global, 2013.
- GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Esinar.pdf Acesso: 13/03/2020
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM, 2010.
- GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. > Acesso em 14 de abr de 2017.
- GOBINEAU, Joseph Arthur De. **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas**. França, 1853 a 1855.
- GONÇALVES, Ednéia. **Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais**. In: JUNIOR, Roberto Catelli. **Formação e Práticas na EJA** (R. Catelli - Org.). São Paulo, Ação Educativa, 2017.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Manual para o uso não sexista da Linguagem: O que bem se diz bem se entende**. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf Acesso: 15/03/2020
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro. RJ, Nova Fronteira, 1985.
- IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> > Acesso em: 10/03/2020.
- JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas** / José Rubens Lima Jardim; Regina Magna Bonifácio de Araújo – 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).
- JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos** / Jara Oscar H. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo – Diário de uma favelada**. São Paulo, Ática, 1993 – p.41.
- JUNGES, J. R. **Vulnerabilidade e Saúde: limites e potencialidades das políticas públicas**. In: Barchifontaine, C.P. & Zoboli, E.L.C.P. (Orgs.). **Bioética, vulnerabilidade e saúde**, 110-138. São Paulo/SP: Centro Universitário São Camilo, 2007.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
- LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- LEI Nº 11.129, DE 30 DE JUNHO DE 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-publicacaooriginal-30355-pl.html>
- LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2015, p.18.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Ed. Summus, 2015 – p.147.
- MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. **Moradores de rua: muito trabalho, pouca cidadania, 2003**. Disponível em: <https://www.ms.org.br/noticias/moradores-de-rua-muito-trabalho-pouca-cidadania> Acesso: 10/03/2020
- MICOSSI, M.M. **A importância do cuidar na construção das relações e do ambiente colaborativo de aprendizagens na escola**. In: ALMEIDA, L.R. **Nossa itinerância por textos acadêmicos**. São Paulo: Ed. Pontes, 2017, p. 81-83.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CONFINTEA's - Breve Histórico**. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf

MOVA-Brasil 10 anos: **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos** /Moacir Gadotti (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

OLIVEIRA, A. T. R. **Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças**. Revista Bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.1, p.171-179, jan./abr. 2017

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001 - 224 p

ORSATI, F.T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva**. Temas sobre Desenvolvimento, 2013. Vol.19, fascículo107, p.213-220.

PASSERINO, L. R. I. M. **O Supervisor educacional à luz da concepção libertadora**. Revista Acadêmica, PUC, PR: 1996.

PESSOTTO, A. L. **Língua para todos: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva**. Revista Ártemis, vol.XXVIII no 1, jul-dez. 2019.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **LEI Nº 13.005/2014**. Brasil, 2014. Disponível em: [http:// pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014)

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO/ SMDHC. **Diálogo Devolutiva - Migrações e Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PORTAS_ABERTAS/Ementa%20do%20Portas%20Abertas%20Portugues%20para%20Imigrantes.pdf Acesso: 10/03/2020

SALMAZO-SILVA, H. & LIMA-SILVA, T.B. **Vulnerabilidade e aspectos biopsicossociais e velhice**. Revista Temática Kairós Gerontologia, 15 (6), 2012.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Ed. Almedina, 2020.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo. Ed. Cortez, 1988.

SOLIGO, R. **Sobre as propostas que estão aí**. In. Blog: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/>

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Geografia**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 148

_____. **Decreto nº33.126, de 15 de abril de 1993** – CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento).

_____. **Parecer nº 14.058 de 10 de outubro de 2005** – MOVA (Movimento de Alfabetização de São Paulo).

_____. **Parecer CME nº 234/12, de 29 de fevereiro de 2012** (DOC 29/02/2012, páginas 14 e 15) – EJA Modular.

_____. **Portaria nº 5.930/13, pautada pelo Decreto nº 54.452/2013**, art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na Modalidade EJA.

_____. **Portaria 9032 de 04 de dezembro de 2017 – CIEJA** (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

SME - **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 240p.

_____. **Currículo da Cidade: Povos Indígenas: orientações pedagógicas**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 112p. il.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

UNESCO: **758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples**. Nações Unidas Brasil. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>

WEFFORT, Madalena Freire et, Al. **Educando o olhar da observação**. In: WEFFORT, Madalena Freire et, Al. Observação, registro, reflexão. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996, p-10-36.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa de uma formação colaborativa**, 298f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500



**CIDADE DE
SÃO PAULO**

