

MARCIA PROESCHOLDT WILHELMS

**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NAS PROPOSTAS
CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL,
NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL, ENTRE
2000 E 2003**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

W678L Wilhelms, Marcia Proescholdt.
A língua portuguesa para a educação de jovens e adultos nas propostas curriculares do ensino fundamental no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entre 2000 e 2003 / Marcia Proescholdt Wilhelms. -- Campo Grande, MS, 2008.

130 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Emília Borges Daniel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Língua portuguesa (Supletivo) – Estudo e ensino. 2. Ensino supletivo. 3. Educação de adultos. I. Daniel, Maria Emília Borges.
II. Título.

CDD (22) 374.0124

MARCIA PROESCHOLDT WILHELMS

**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NAS PROPOSTAS
CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL,
NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL, ENTRE
2000 E 2003**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do título de Mestre em Educação,
à Comissão Julgadora da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul sob a orientação da
Profª. Drª. Maria Emília Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília Borges Daniel

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Helena Andrade de Brito

Prof^ª. Dr^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dedicatória

A meu pai, Samuel (*in memoriam*), e minha mãe, Maria, pela educação que me deram e por terem me proporcionado uma vida cercada de amor, carinho e respeito. Sou muito grata a Deus por tê-los escolhido para serem meus pais.

À minha família: Carlos, Carlos Henrique e Caroline, pelo apoio incondicional ao longo de todo o trabalho. Amorosamente acompanharam todos os passos desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível por meio da contribuição de muitas pessoas que vivenciaram comigo momentos de alegria, ansiedade, preocupação e também de realizações. A oportunidade agora é de deixar registrado todo o meu apreço e agradecimento pelo carinho, respeito, compreensão, amizade e amor que recebi.

Em primeiro lugar a Deus, por sua mão protetora a me guiar por caminhos seguros e por permitir que eu chegasse até a concretização deste Mestrado;

Ao Carlos, meu esposo, pelo apoio e incentivo durante a caminhada;

Aos meus filhos, Carlos Henrique e Caroline, pelo amor, afeto, segurança, torcida e por entenderem cada etapa desta caminhada;

À Judite, minha única irmã, e sua família: Laudemiro (Nem), Magno e Marcos. Vocês fazem parte desta conquista;

Ao Sr. Timótheo e Dona Miriam, que me acolheram como filha em suas vidas;

À Suzana e Rosana, pela amizade que consolidamos durante o Mestrado;

À Professora Maria Emília Borges Daniel, pelos preciosos momentos de orientação e valiosas contribuições na construção deste trabalho;

Aos Professores Leôncio, Sílvia e Fabiany pelas contribuições no meu Exame de Qualificação, que possibilitaram conferir mais qualidade à pesquisa;

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelos estudos e reflexões que proporcionaram para nossa formação;

À Jaqueline pela solicitude no atendimento e informações;

Aos meus colegas e amigos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul;

A todos meus amigos, pela amizade sincera que cultivamos ao longo da vida.

RESUMO

Este trabalho interessa-se pelo estudo das propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em primeiro lugar pela necessidade existente de estudos que possam contribuir nas ações pedagógicas das escolas. Em segundo lugar pela intenção de investigar como o ensino de Língua Portuguesa foi concebido nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC para subsidiar o trabalho das Secretarias de Estado de Educação em atividades de orientação e formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino e na elaboração das propostas pedagógicas escolares. Dentro da amplitude desse tema, o presente trabalho teve por objetivo configurar o ensino da disciplina Língua Portuguesa para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas *Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental*. Para a realização desse propósito defini como recorte temporal o período compreendido da década de 1990 a 2003. Os documentos referenciadores selecionados para análise e discussão são constituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, de 2000; as Propostas Curriculares correspondentes ao 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental (2000 e 2001, respectivamente) e o Projeto do Curso de EJA, etapa do Ensino Fundamental (2003), para a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. O *corpus* da pesquisa consistiu em levantar um breve resgate histórico sobre a EJA com a abordagem do suporte legal que direcionou o percurso e as peculiaridades do alunado dessa modalidade, uma historicização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase na importância do domínio da língua na participação dos indivíduos em sociedade, as concepções de linguagem, norteadoras para a elaboração do currículo para essa disciplina e modalidade, abordagens essas como subsídio de análise das proposições para o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos documentos selecionados. Os resultados da análise apontaram que o eixo condutor das Propostas Curriculares e do Projeto do Curso de EJA/MS está baseado nas práticas de linguagem oral, linguagem escrita e análise lingüística, elementos presentes na relação dos conteúdos apresentados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Disciplina Língua Portuguesa; Língua Portuguesa.

RESUMEN

Este trabajo se interesa por el estudio de las propuestas curriculares para la enseñanza de Portugués en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos –EJA. En primer lugar por la necesidad existente de estudios que puedan contribuir en las acciones pedagógicas de las escuelas. En segundo lugar por la intención de investigar cómo se ha concebido la enseñanza de Portugués en los documentos oficiales del Ministerio de Educación –MEC para dar soporte al trabajo de las Secretarías de Educación de los Estados en actividades de orientación y formación continua a los profesores de esa modalidad de enseñanza y en la elaboración de las propuestas pedagógicas escolares. Dentro de la amplitud de ese tema, el presente trabajo tuvo por objetivos configurar la enseñanza de la asignatura Portugués para la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en las *Propuestas Curriculares para el 1º y 2º Segmentos de la enseñanza primaria*. Para la realización de ese objetivo definí como recorte temporal el periodo comprendido entre 1990 a 2003. Los documentos base seleccionados para análisis y discusión están constituidos por las Directrices Curriculares Nacionales para EJA, de 2000; las Propuestas Curriculares correspondientes al 1º y 2º Segmentos de la enseñanza primaria (2000 y 2001 respectivamente) y el Proyecto del Curso de EJA, etapa de la enseñanza primaria (2003), para la red de enseñanza de Mato Grosso do Sul. El *corpus* de la investigación consistió en efectuar un breve rescate histórico sobre EJA con el enfoque del soporte legal que direccionó el decurso y las peculiaridades del alumnado de esa modalidad, una historicización de la enseñanza del Portugués en Brasil, con énfasis en la importancia del dominio de la lengua en la participación de los individuos en la sociedad, las concepciones del lenguaje, que orientan la elaboración del currículo para esta asignatura y modalidad, enfoques esos que son subsidios de análisis a las proposiciones para la enseñanza de Portugués, a través de los documentos seleccionados. Los resultados del análisis señalan que el eje conductor de las Propuestas Curriculares y del Proyecto del Curso de EJA/MS tiene como base las prácticas del lenguaje oral, lenguaje escrito y análisis lingüístico, elementos presentes en la relación de los contenidos presentados.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Asignatura Portugués; Portugués.

“... quem ensina aprende ao ensinar e, quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, P. 2000, p. 2)

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO ÚNICO – Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos/SED/MS – Ensino Fundamental - 2003..... | 131 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - PARECER CNE/CEB nº 11/2000 - CEB - Aprovado em:

10.05.2000 91

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEJA – Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPCs – Centros Populares de Cultura
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIC/ES – Faculdade de Ciências e Letras de Colatina – Espírito Santo
FAPEMS – Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS – Sistema de Avaliação do Estado de Mato Grosso do Sul
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particular de Ensino
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA I – Dados Gerais dos Alunos da EJA/Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul | 46 |
| TABELA II – Grau de Instrução da População Brasileira, Segundo Dados do IBGE 1996 | 48 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| INTRODUÇÃO | 23 |
| 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO | 29 |
| 1.1. Uma retrospectiva..... | 30 |
| 1.2. Uma visão da década de 1990 | 34 |
| 1.3. Base legal da Educação de Jovens e Adultos | 43 |
| 1.4. A escola como espaço para a Educação de Jovens e Adultos | 45 |
| 1.5. Jovens e adultos: quem são?..... | 47 |
| | |
| 2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA | 53 |
| 2.1. A disciplina Língua Portuguesa..... | 54 |
| 2.2. Concepções de linguagem | 67 |
| 2.2.1. Primeira concepção: a linguagem como expressão do pensamento | 68 |
| 2.2.2. Segunda concepção: a linguagem como instrumento de comunicação | 69 |
| 2.2.3. Terceira concepção: a linguagem como forma ou processo de interação..... | 70 |
| 2.3. O domínio da língua: meio de efetivar a participação dos indivíduos em sociedade | 73 |
| 2.4. O fracasso escolar..... | 75 |
| 2.5. O aspecto cultural e suas implicações para a EJA..... | 80 |
| 2.6. Reflexões sobre o currículo para a EJA..... | 83 |
| | |
| 3. DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (2000) AO PROJETO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SED/MS–2003) | 88 |
| 3.1. Apresentando os documentos | 90 |
| 3.1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB nº 11/2000..... | 92 |
| 3.1.2. Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular – 1º Segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série | 99 |
| 3.1.2.1. A linguagem oral | 101 |
| 3.1.2.2. A linguagem escrita | 102 |
| 3.1.2.3. Análise lingüística..... | 104 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.3. Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular – 2º Segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série Língua Portuguesa – Ministério da Educação..... | 105 |
| 3.1.3.1. Linguagem oral – escuta e produção de textos..... | 107 |
| 3.1.3.2. Linguagem escrita – leitura e produção de textos..... | 108 |
| 3.1.3.3. Análise lingüística..... | 109 |
| 3.1.3.4. Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa..... | 110 |
| 3.1.4. Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – Campo Grande – MS..... | 112 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 123 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |
| | |
| ANEXO..... | 134 |

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo configurar a Língua Portuguesa para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, nas propostas curriculares para o Ensino Fundamental, por meio da análise de documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC - e pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS, no período compreendido entre a década de 1990 e o ano de 2003.

Tal objetivo originou-se de reflexões relacionadas à função que passei a exercer em 2003, quando aceitei o convite para integrar a equipe técnico-pedagógica do Ensino Fundamental, na Coordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS. Sentia que havia (e há) necessidade de materiais e estudos que pudessem contribuir nas ações pedagógicas das escolas, subsidiar o trabalho das Secretarias de Estado de Educação em atividades de orientação e formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino e também na elaboração das propostas pedagógicas.

Ressalto que toda a minha experiência profissional anterior ao recorte temporal da pesquisa foi em sala de aula. Atuei como professora acompanhando desde as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo essa última atuação após ter concluído, no ano de 1988, a Graduação no curso de Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras de Colatina – ES (FAFIC). Minha formação acadêmica foi no Espírito Santo, Estado onde nasci, mas na área profissional fui professora, além de em Baixo Guandu, no Espírito Santo, também em Santo Ângelo - RS, Sorocaba – SP e Teresina – PI. E, ao vir residir em Campo Grande, em 1998, fiz o concurso para professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul, na área de Língua Portuguesa, etapa do Ensino Médio, no final de 1999, e assumi o cargo no ano de 2000.

Nessa época, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma modalidade da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, destinada a alunos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade de estudos na idade própria, era atendida por duas equipes na

¹ Doravante a referência à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, será feita pela sigla EJA.

Secretaria de Estado de Educação: a que respondia pelo trabalho pedagógico do Ensino Fundamental e a que respondia pelo Ensino Médio.

Entretanto, em virtude de dados estatísticos com elevado índice de analfabetismo no Estado, a Secretaria promoveu Seminários em sete municípios-pólo com o propósito de discutir o Ensino Noturno e a Educação de Jovens e Adultos e implantar o *Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos*, para ser operacionalizado, mediante comprovação de demanda e autorização da SED/MS, em todos os municípios da Rede Estadual de Ensino. Em 2001, esse Projeto, em caráter “piloto”, foi implantado em poucas unidades escolares da rede e estendido para todo o Estado em 2003.

Dessa forma, o trabalho expandiu-se e a necessidade de um acompanhamento efetivo resultou na formação de uma equipe pedagógica que atendesse exclusivamente a esses alunos que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, não tinham concluído seus estudos na “idade própria”.

Foi nesse período que me senti motivada a fazer parte dessa equipe de trabalho. Contudo, minha experiência em sala de aula, especificamente com alunos dessa modalidade de ensino, não era grande, embora tenha acontecido de forma marcante. Em 1990 foi oferecido pela Secretaria de Estado de Educação um curso correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental para pessoas que trabalhavam como “atendentes de enfermagem”, uma vez que não possuíam certificação de conclusão dessa etapa de ensino. Com a conclusão do Ensino Fundamental, passariam a exercer o cargo de “auxiliares de enfermagem”. Esse trabalho, do qual participei, teve a duração de seis meses, mas me proporcionou gratas recordações pela “sede de aprender” que aquelas pessoas tinham, bem como pelo tratamento respeitoso dispensado à pessoa do professor.

Cabe ressaltar que ao trabalhar em escola pública, principalmente no turno noturno, o professor vivencia tal experiência, pois realiza suas atividades com alunos em defasagem idade-série, que retornam à escola, motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor, ou são levados pelo desejo de elevação da auto-estima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como, por exemplo, dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em suas tarefas escolares etc. Trabalhar em escola pública, no noturno e com a EJA, significa para o professor realizar seu trabalho, gerenciando inclusive relacionamentos e conflitos entre adolescentes,

jovens, senhora(e)s, idoso(a)s num mesmo espaço, o que pode acontecer de forma harmoniosa, mas também, de maneira conflituosa.

Devido à dimensão desse trabalho, faz-se cada vez mais urgente a necessidade de reflexão, de atenção a esse alunado e de formação continuada aos professores. A escola necessita de professores capacitados para ensinar jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares ou que um dia já fracassaram no sistema escolar, com histórias de vida, conhecimentos próprios e que têm pressa para aprender. Deve-se considerar que esses cidadãos, jovens e adultos, têm uma realidade cultural e um nível de subjetividade bastante diferente em relação às crianças, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem também o vínculo educação, trabalho e práticas sociais e culturais.

Paralelamente a esse momento profissional, e por meio de minha experiência em sala de aula, percebi que, tanto na escola como em qualquer outro trabalho, a cobrança em relação à Língua Portuguesa é muito presente. O aluno escreve, redige textos em todas as disciplinas, embora as correções sejam da competência do professor de Língua Portuguesa. Essa é uma prática que faz parte do cotidiano da escola, constituindo inclusive um aspecto da cultura escolar, concebida por Viñao Frago (2000, p. 8) como aquele “conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

Há muita ênfase na escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, realidade que pode ser comprovada pela carga horária semanal dessas disciplinas, bem como pelas avaliações em nível nacional como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, a Prova Brasil, as Olimpíadas de Matemática e, em nível estadual, o Sistema de Avaliação do Estado de Mato Grosso do Sul - SAEMS. A importância dada a essas disciplinas não pode ser desconsiderada, pois elas são fundamentais, no entanto, o papel de educadores, comprometidos com a aprendizagem deve ser de todos, pois todas as demais disciplinas têm sua parcela de responsabilidade nessa tarefa, uma vez que, em primeira instância, são ministradas também por professores de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Assim, ler e escrever são requisitos básicos, necessários no processo de ensinoaprendizagem² de todas as disciplinas.

² A junção desses termos é de autoria da Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) e significa uma tentativa de superação da dicotomia entre os termos.

Quanto à EJA, o ensino de Língua Portuguesa tem importante finalidade, uma vez que, na escola, o inevitável confronto entre a língua oral falada na escola e a língua oral que cada aluno pratica em seu meio social e familiar irá acontecer. O fato de não conseguir escrever aquilo que foi capaz de pensar e dizer também é algo que provoca desconforto e incômodo naqueles que estão em busca do aprendizado. Uma percepção coletiva da escola em relação a tal situação poderia resultar num trabalho conjunto que permitisse ao aluno progredir consistentemente em relação à leitura e à escrita em todas as disciplinas.

Nesse sentido, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para a EJA (2002, p. 19) enfatiza que “qualquer aprendizagem só é possível por intermédio da língua, visto que é por meio dela que se toma contato com as representações construídas pelas várias áreas do conhecimento”.

Julgo pertinente, neste momento, dizer o quanto o magistério proporciona ao professor experiências enriquecedoras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, às práticas educativas e culturais presentes no ambiente escolar. A escola, segundo Silva (2002, p. 2), é uma instituição na qual existe uma cultura própria, que traz uma identidade específica, “um lugar concreto de trabalho e de investimento, isto é, lugar de decisão”. Em meio a dificuldades, ou não, a escola proporciona lições de vida e experiências marcantes tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Paulo Freire (2000, p. 25) dizia que “quem ensina aprende ao ensinar e, quem aprende ensina ao aprender”.

Quanto às experiências antes mencionadas, primeiramente, lembro-me do período que fui professora da 1ª série do antigo 1º Grau. Logo que terminei o Curso de Magistério, passei por uma experiência, inicialmente assustadora, pelas circunstâncias; entretanto ao fim do primeiro ano extremamente gratificante. Assustadora, porque recebi uma sala com cerca de quarenta e cinco alunos para alfabetizar, num bairro carente da cidade onde eu residia. Com minha total inexperiência, pensei que seria impossível obter êxito. No entanto, após um determinado período de intenso trabalho, as crianças estavam lendo e escrevendo, algumas acompanhando o processo de alfabetização e outras “despertando” um pouco mais tarde.

Quando concluí a Graduação em Letras, passei a trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa para alunos de 5ª a 8ª série, e então reencontrei ex-alunos que tinham sido meus na 1ª série. Enquanto muitos acompanhavam bem as aulas, dentro

de uma “normalidade”, angustiava-me o fato de encontrar outros com uma enorme dificuldade na escrita, não digo de palavras complexas, mas de palavras simples como, por exemplo, CASA que, na 1ª série, sabiam escrever corretamente e, na 5ª série, passaram a escrevê-la com Z. Ou, ainda, a regra que estabelece o uso de letras maiúsculas para a escrita de nomes próprios parecia ser desconhecida por muitos. Perguntava-me, então, o que acontecia nesse período entre uma série e outra? Ao que parecia, o aluno esquecia rápido o que era ensinado na escola, ou a aprendizagem era apenas momentânea, sem sentido e, assim, ocasionava sua desistência.

Ressalto ainda que, durante o longo período que trabalhei no noturno com o Ensino Médio, regime seriado, observei que havia uma enorme defasagem idade-série entre os alunos. Na época, a rede estadual estava implantando a Educação de Jovens e Adultos nas escolas, inclusive naquela onde eu trabalhava. No noturno, independente de trabalhar com o regime seriado ou com a EJA, a distorção idade-série, ou a grande quantidade de alunos fora da idade considerada “própria”, é muito freqüente. Assim, sentia a necessidade de um trabalho diferenciado, que fosse ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos, sem, porém, abandonar o conteúdo necessário à turma.

Sendo assim, inquietações e questionamentos, acumulados ao longo dos anos de profissão, alimentaram em mim o desejo de ingressar num Programa de Mestrado. A intenção de melhorar o meu fazer pedagógico e contribuir junto aos professores que trabalham com essa disciplina motivou-me a investigar a Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, nos documentos referenciadores do MEC e da SED/MS. Dessa forma, a relevância social deste estudo está em compreender a EJA, do ponto de vista legal, ou seja, por meio de documentos oficiais, no que se refere ao ensino da disciplina Língua Portuguesa.

A participação como aluna especial da Linha de Pesquisa *Escola, Cultura e Disciplinas Escolares*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2004, foi de fundamental importância, uma vez que me possibilitou, através das leituras realizadas e reflexões proporcionadas e provocadas pelas professoras da referida Linha³ a construir um projeto voltado para minha prática profissional.

³ Professoras Doutoradas da Linha de Pesquisa *Escola, Cultura e Disciplinas Escolares*: Eurize Caldas Pessanha, Fabiany de Cássia Tavares, Maria Adélia Menegazzo e Maria Emília Borges Daniel. Algumas disciplinas escolares já abordadas pelas dissertações vinculadas a essa Linha de pesquisa

Diante do exposto, minha pesquisa buscou investigar, no período compreendido entre a década de 1990 e o ano de 2003, as propostas curriculares para o ensino da disciplina Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, etapa do Ensino Fundamental, por meio da análise de documentos referenciadores do MEC, e do *Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos*, implantado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em 2003.

A escolha por abordar o Ensino Fundamental está relacionada à disponibilidade das publicações de documentos específicos para essa etapa de ensino como as Propostas Curriculares. Há carência de publicações do MEC para o Ensino Médio/EJA, o que reflete inclusive em termos de acompanhamento e assessoramento do trabalho pedagógico da Secretaria de Estado de Educação nas escolas. As ações previstas, como formações continuadas, aquisição de material didático contemplam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio fica na dependência das ações para o “ensino regular”.

Optei por esse recorte temporal, considerando a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, na década de 1990, a implementação das políticas governamentais do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares e do Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos, nos anos de 2000 a 2003, iniciando o século XXI, com vistas a subsidiar o trabalho com a EJA no Brasil.

são: Latim (HORÁCIO BRAGA, 2005); Geografia (ADIMARI, 2005); História (CARDOSO, 2006); Língua Inglesa (RAHE, 2006); Educação Física (PAULO BRAGA, 2006); Língua Espanhola (MORAIS, 2007) e Língua Espanhola (BARREDA, 2007). Faz-se necessário, ainda, ressaltar que a Linha de Pesquisa tem também intensificado seus estudos na análise da cultura escolar como objeto histórico.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, teve importante colaboração no sentido de estimular discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o dever do Estado com essa modalidade de ensino da educação básica foi ampliado ao se determinar a garantia de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 26), “O termo modalidade é diminutivo de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência”. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica, com característica própria.

Posto isso, cabe ressaltar que a presente dissertação pretende contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, especialmente como participantes do processo de formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Também, na medida em que analisa os documentos selecionados, servir de subsídio a um repensar pedagógico, relacionando-o aos objetivos da Educação de Jovens e Adultos previstos na legislação hoje posta e no pensamento pedagógico vigente.

Os autores em que me fundamentei no decorrer da escrita foram: Chervel (1990), Paiva, V. (1987), Travaglia (1996), Luft (1985), Soares, L. (2000), Soares, M. (2000), Saviani (2005), Goodson (2003), Julia (2001), Forquin (1993), entre outros.

O objetivo geral consiste em investigar, no período da década de 1990 ao ano de 2003, o ensino da disciplina Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, etapa do Ensino Fundamental, por meio da análise de documentos referenciadores oficiais do MEC, e do *Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos*, este último elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e implantado na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no final de 2003.

Desse objetivo geral, decorrem três objetivos específicos, sendo eles: realizar um breve levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, historicizar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase na importância do domínio da língua na participação dos indivíduos em sociedade, as concepções de linguagem, norteadoras para a elaboração do currículo para essa disciplina e modalidade, abordagens essas como subsídio para analisar as proposições para o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos documentos selecionados, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA⁴, as Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, etapa do Ensino Fundamental, publicadas pelo MEC, e o Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul.

O fato de a EJA se tratar de uma modalidade de ensino trouxe, como hipótese central nesta dissertação, o pressuposto de que a regulamentação dos cursos de EJA, previstos na última LDB, implica a necessidade de a escola adequar-se para receber a demanda matriculada, bem como de recrutar e capacitar mais professores para o atendimento desses alunos.

Tendo essa questão como problema de pesquisa, supus que as Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pela ONG Ação Educativa⁵ e pelo Ministério da Educação, respectivamente, como referenciais para a definição de projetos nos níveis estadual e municipal, especialmente no que se refere ao currículo de Língua Portuguesa, contemplariam questões como:

- a) as especificidades do ensino da disciplina Língua Portuguesa para a EJA;
- b) as características de uma metodologia adequada ao ensino de Língua Portuguesa na EJA.

A leitura de Oliveira (1999, p. 5) enfatiza que currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular⁶. Considerando ainda o fato de a EJA ser uma modalidade “relativamente” nova, há livros didáticos divulgados pelas Editoras em geral, principalmente para a etapa do Ensino

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA estão relatadas no Parecer CEB nº 11/2000, e estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

⁵ Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=quem_somos&y=base&z=01. Acesso em: 04/01/2008.

⁶ O termo *regular* será empregado nesta dissertação para contrapor-se à sistematização da modalidade EJA e não no sentido de dizer que a EJA não é um ensino regular.

Fundamental, com apenas a capa dirigida à EJA. O conteúdo, as ilustrações e a própria metodologia desenvolvida destinados ao público formado por crianças e adolescentes do ensino dito “regular”. Poucos autores e editoras no ano de 2003 possuíam material elaborado adequado ao público-alvo. Tal evidência reflete o pensar de uma educação para quem está no “ensino regular”, não incluído na defasagem idade-série.

Quanto à terminologia regular, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 30), ressalta que

[...] o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambigüidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está *sub lege*, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Neste caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira. No Império, significava também a ampla liberdade didático-metodológica destes cursos.

Quanto aos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, por meio da Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, a EJA não esteve contemplada. Os recursos para a EJA no ano de 2003 e anos seguintes foram provenientes de Resoluções estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC. Essas Resoluções, por sua vez, eram publicadas a cada ano já com as ações que poderiam ser desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação, dentre elas: compra de merenda escolar, pagamento de professores, formação continuada para docentes, aquisição de material escolar/livros e kits de materiais escolares, tanto para os professores, quanto para os alunos.

No final de 2006, o FUNDEF foi encerrado e em 2008 entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que, por abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, pretendia superar os impasses que o fundo de financiamento do ensino fundamental (o FUNDEF) gerou (ARELARO, KRUPPA 2007, p. 100).

Paiva *et al* (2004, p. 20) pontua o seguinte:

Ocupando lugar secundário nas políticas educacionais, atribuem-se à EJA recursos insuficientes; faltam informações sobre os montantes de recursos a ela destinados, bem como critérios claros para sua distribuição e liberação. Disposto de financiamento escasso, os programas de EJA não contam com recursos materiais e humanos condizentes com a demanda por atender. Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas.

Considerando que a pesquisa priorizou o aspecto interpretativo na análise dos dados que compõem o *corpus*, os procedimentos metodológicos de coletas arregimentaram dois tipos de dados: 1) bibliográficos e 2) documentais. No que tange ao recolhimento de material bibliográfico, procedi a uma revisão de literatura a ser apresentada nos dois primeiros capítulos desta dissertação, no intuito de propiciar suporte e embasamento teórico à análise dos dados documentais que será apresentada no terceiro capítulo.

Quanto aos dados documentais, esclareço que selecionei para análise, primeiramente, os três primeiros títulos abaixo relacionados, como documentação gerada no contexto histórico e produzida pelos protagonistas no período que se pretende investigar — compreendido entre a década de 1990 e o ano de 2003, com elaboração do MEC; e também um registro textual, o quarto título, que tem a autoria da SED/MS, cuja produção é posterior aos documentos já mencionados:

1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. [relator Carlos Jamil Cury], Parecer CNE/CEB n° 11/2000, Brasília: MEC, 2000. (Última versão aprovada em 10/05/2000).

2- Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1° Segmento – 1ª a 4ª série. Língua Portuguesa. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. v. único, 2001.

3- Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 2° Segmento – 5ª a 8ª série. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2002.

4- Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental e Ensino Médio – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2004.

Tais documentos são relevantes porque registram, de acordo com o período em que foram produzidos/elaborados, a concepção de educação, bem como as normas, os pareceres e as diretrizes curriculares pertinentes a essa modalidade. Assim sendo, analisar as informações neles contidas exige o zelo de interpretá-las conforme o contexto em que foram elaborados.

Os documentos selecionados foram adquiridos por meio de solicitação à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em 2005, e informações a respeito da Educação de Jovens e Adultos no Estado foram obtidas tanto na SED/MS quanto no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - CEE/MS. Os dados arregimentados, bibliográficos e documentais, foram estudados, analisados e comparados, paralelamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com vistas à constituição do *corpus* desta dissertação.

No sentido de instigar a consciência da necessidade do conhecimento histórico como condição para a compreensão da própria situação em que uma pesquisa se encontra, Hobsbawm (1995, p. 13) pondera que:

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.

Tal afirmação ressalta a importância de conhecer o início de um processo, registrar a história para que não fique no esquecimento. O autor releva o trabalho do historiador e ao mesmo tempo chama a atenção para o fato de que os jovens de hoje querem viver intensamente o presente, sendo este o estímulo inclusive da mídia, não se importando com o passado, com a história em si. Fato semelhante ocorre nas escolas, poucas são as unidades escolares que se preocupam em registrar, documentar projetos e ações desenvolvidas. A história se perde e o resgate dela passa a pertencer ao historiador.

E assim, levando em conta os objetivos estabelecidos, a hipótese formulada e as questões norteadoras, bem como os procedimentos metodológicos estipulados, organizei a dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo — A Educação de Jovens e Adultos e seu contexto histórico compreendido no período da década de 1990 ao ano de 2003 — focaliza, além dos aspectos históricos do período, a relação da EJA com eventos internacionais, apresenta dados referentes ao número de alunos dessa modalidade de ensino no Estado e aponta as características do alunado que compõe o público-alvo da EJA. Romanelli (1985), Moura (2004), Soares, L. (2002), Thompson (1998), Paiva, V. (1987), Arroyo (2003), Di Pierro (2003), Saviani (2005), Soares, M. (2000) e Galvão e Soares (2005) são autores que referenciam esse capítulo.

O segundo capítulo — O ensino da disciplina Língua Portuguesa na EJA —, parte de um breve histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, descrevendo as concepções de linguagem existentes, o domínio da língua como meio de efetivar a participação dos indivíduos em sociedade, o fracasso escolar, as implicações dos aspectos culturais e reflexões a respeito da construção de um currículo para a EJA.

O terceiro capítulo — Discussão das Proposições Documentais — apresenta a análise dos documentos oficiais selecionados, já relacionados no início desta introdução, observando os objetivos e a configuração proposta para o ensino da disciplina Língua Portuguesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 7)

Numa sociedade marcada por profundas e aceleradas transformações nos processos econômicos, sociais, culturais e políticos, os quais determinam novas exigências a fim de que os indivíduos possam partilhar das riquezas e dos conhecimentos socialmente produzidos, exercendo plenamente sua cidadania e inserindo-se no mundo do trabalho, a ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para as pessoas que não tiveram acesso aos estudos na idade considerada “própria” e uma perda para o exercício da cidadania.

Assim, neste capítulo, para situar o objeto de estudo em foco, ou seja, o ensino da disciplina Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da análise de documentos, farei uma breve retrospectiva do percurso trilhado pela EJA, delimitando mais precisamente a década de 1990 a 2003, no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

As leituras de Paiva (1987), Moura (2004), Galvão & Soares (2005) são obras de referência para entender e acompanhar o processo histórico. Tais autores fazem alusão à trajetória histórica dessa modalidade da educação básica, as primeiras iniciativas existentes para oportunizar escolaridade à população adulta, as primeiras campanhas que buscaram a eliminação do analfabetismo no Brasil e as iniciativas de continuidade de estudos para jovens e adultos alfabetizados, por meio do oferecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

1.1 Uma retrospectiva

Dados estatísticos como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁷, em 1996, sobre o quantitativo de analfabetos na população de 15 anos de idade ou mais, revelam que, na década de 1920, 64,4% da referida população era composta por pessoas analfabetas. Segundo esses dados, os índices foram diminuindo ano após ano, chegando à década de 1990, ainda, com o quantitativo de, aproximadamente, 20% da população, o equivalente a 2.292.557 de analfabetos, na faixa da população citada.

Historicamente, o direito à escolarização, conquistado hoje por essas pessoas perpassa um longo período que remonta aos tempos do Brasil Colônia. O resgate da história da educação de jovens e adultos, bem como das formas como esta vem sendo oferecida e desenvolvida no país tem sido objeto de pesquisas em instituições de ensino superior, com disponibilidade de informações, acesso a pesquisas de graduação, mestrado e doutorado, publicações de artigos e livros de renomados pesquisadores do assunto. E as reflexões a respeito da EJA demonstram a preocupação de que essa oferta de ensino não seja vista como uma oportunidade de aceleração de estudos, ou de compensação, mas sim como empenho para responder às necessidades de aprendizagem dos sujeitos ao longo da vida, de sua sociedade e integrada por muitas culturas.

De acordo com o documento Reflexões para a Construção de uma Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos, do Ministério da Educação (2002, p. 6),

[...] a Educação de Jovens e Adultos ocupava, até recentemente, uma posição secundária no quadro geral das políticas de educação do Brasil. Era tratada como uma política compensatória, destinada a oferecer uma “segunda chance” de escolarização àqueles que não puderam freqüentar a escola na idade apropriada. Por esse caráter de política compensatória, a EJA nunca esteve plenamente integrada a um projeto de educação para o país.

⁷ Fonte: Censos Demográficos IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 1996, 2000. PNAD (IBGE) 1996. (BRASIL, 2002)

Esse documento aponta que nas décadas de 1940 a 1980, o país vivenciou esforços do Governo Federal e de organizações sociais basicamente concentrados no combate ao analfabetismo. Campanhas e movimentos foram realizados nesse período, mas com resultados aquém das expectativas e dos esforços despendidos, devido, “principalmente à descontinuidade do processo inicial de alfabetização”. A continuidade de estudos não era vista como prioridade. E, as décadas de 1940 a 1970 foram marcadas pelas grandes campanhas de alfabetização⁸, cujos resultados ainda hoje são insatisfatórios.

Por outro lado, Cury (2002, p. 171) aborda o fato de que muitos brasileiros buscaram e freqüentaram a escola um dia na esperança de concluir um curso ou para aprender a ler e a escrever. No entanto, vivenciaram fatores adversos que os impediram de concluir os estudos, tais como: a necessidade de trabalhar precocemente, a falta de condições materiais, a ausência de escola em algumas localidades de difícil acesso e até mesmo a dificuldade da escola em manter-se atrativa, com esses alunos freqüentes e motivados a estudar. Entretanto, muitos outros brasileiros sequer puderam entrar na escola.

É importante ressaltar que o oferecimento da EJA representa um recomeço para um número de brasileiros que sonham alcançar dignidade sem discriminação, elevação da auto-estima, condições de ser seletivo ao pleitear um emprego, assegurar o emprego ou, ainda, uma vida melhor. Porém, essa nova oportunidade não deve ser encarada como um presente dos governantes deste país, nem tampouco um favor como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam.

Paulo Freire, no final da década de 1950 e na década de 1960, foi referência para a Educação de Jovens e Adultos/EJA, contribuiu no sentido de que as políticas concernentes à referida modalidade de ensino pudessem revelar as especificidades culturais, econômicas, regionais e sociais locais. Freire (2000, p. 11) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase de sua autoria que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como Método Paulo Freire, em que tomando o educando como sujeito de sua própria aprendizagem, propunha uma

⁸ Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), Serviço de Educação de Adultos e Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação Rural (1952), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (1967), MOBREAL (1969), Fundação Educar (1985). (GALVÃO; SOARES, L. p. 43, 44. 2005).

ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

No entanto, na década de 1960, foram extintas pelo então presidente, João Goulart, as campanhas nacionais de educação de adultos até então existentes, dando lugar aos movimentos regionais e locais de caráter governamental e não-governamental.

Paiva (1987, p. 230) assim descreve esse período:

Diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Todos pretendiam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo.

Porém, a educação de adultos continuava sendo objeto de movimentos e campanhas no país (MOURA, 2004, p. 46). Soares, L. (2005, p. 44) cita também como exemplos:

[...] o MEB - Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); o MCP - Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura do Recife; os CPCs - Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o CEPLAR - Campanha de Educação Popular; o De Pé no Chão Também se Aprende a ler, da Prefeitura de Natal-RN.

E lembra que “esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade”. Esse período é considerado um marco da história da educação de adultos no Brasil, em que cultura, educação e participação política ganharam consistência teórica e pedagógica, tendo como referência Paulo Freire, cuja influência foi fundamental para o desenvolvimento da EJA no Brasil (BRASIL, Proposta Curricular, 2002).

Retratando a educação como prática da liberdade, o pensamento de Paulo Freire apontava para a necessidade de transformação, por meio da renovação de métodos educativos voltados para a realidade das camadas mais pobres da população.

O MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi um dos fortes movimentos de alfabetização que vigorou no período de 1967 a 1985, funcionou com estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Foi extinto em 1985 com a Nova República e o fim do Regime Militar. Em seu lugar surgiu a Fundação Educar, que passou a fazer parte do Ministério da Educação e tinha como função exercer a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas. A Fundação Educar teve curta duração; foi extinta pelo governo Collor em 1990.

Também nesse período, já no final da década de 1980 e início da década de 1990, reforçado pela promulgação da Constituição de 1988, o documento Reflexões para a Construção de uma Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos, publicado pela Coordenadoria Geral da Educação de Jovens e Adultos – MEC (BRASIL, 2002) ressalta que vários estudos apontaram para a necessidade de que a EJA constituísse uma política específica, pensada e planejada em função do universo do jovem e do adulto, ou seja, transformar a educação básica para jovens e adultos, que inclui a alfabetização, mas não se limita a ela, em uma política de Estado. Nesse contexto amplia-se o conceito de alfabetização⁹, para a capacidade de realizar práticas de leitura e escrita orientadas pela busca de entender o sentido daquilo que se lê ou escreve, com a intenção de formar usuários competentes da língua materna, inserida em um processo de educação básica continuada.

No entanto, foi a partir da Constituição de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos os que tiveram tal acesso, mas não puderam continuar.

Moura (2004, p.56) pronuncia-se assim sobre esse momento:

[...] as manifestações nos diversos setores da sociedade trouxeram inúmeros avanços legais no campo da educação de jovens e adultos,

⁹ Em relação à ampliação do conceito de alfabetização, no Parecer CEB nº 11/2000, que traz as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA, consta a seguinte definição: [...] a professora Magda Becker Soares (1998) esclarece: ... alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. A mesma autora diz: Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...] Assim, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (BRASIL. DCNEJA, 2000)

consubstanciados nos princípios estabelecidos pela nova Constituição Federal, promulgada em 1988, trazendo no seu interior algumas conquistas para a classe trabalhadora, dentre elas o direito de voto do analfabeto e a garantia da gratuidade da educação fundamental a todos que a procurem. “A Constituição Cidadã” legitima reivindicações de segmentos da sociedade, consagrando direitos básicos, que apontam para um compromisso maior do governo com essa parcela da população marginalizada dos processos educativos. Estabelece no inciso I, do Art. 208 “que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Ao observar a trajetória histórica, podem ser percebidos os momentos de expressão da EJA no cenário nacional e, pelo contexto das ações realizadas, entende-se que as mesmas foram construídas pelas intencionalidades, interesses e conflitos entre as classes sociais, por meio dos vários segmentos, grupos e representações que as compõem. Os conceitos de integração nacional e diversidade cultural são apresentados de forma diferenciada e, nas políticas educacionais brasileiras, esses conceitos se apresentaram através de produções literárias, discursos oficiais dos governantes, Conferências e Congressos, decisões políticas adotadas e métodos pedagógicos utilizados em determinada época.

No decorrer do século XX, as experiências de EJA no Brasil refletiram uma direção integradora em relação ao projeto de desenvolvimento econômico e social formulado e realizado principalmente a partir da década de 1930, garantindo a emergência do capitalismo no Brasil. Em meio a todo esse processo, a EJA foi utilizada como instrumento para buscar a negação da figura atrasada do analfabeto (presente no meio rural) e afirmando a imagem moderna do trabalhador ativo, produtivo e obediente (presente no meio urbano e industrial).

Contudo, foi também nesse contexto que se organizaram formas diferenciadas de se ler a realidade, constatando e afirmando as diversidades culturais, que trazem em si a constituição de nossas raízes, e possibilitando a perspectiva de se fazer uma Educação de Jovens e Adultos/EJA significativa para aqueles que a buscam.

1.2 - Uma visão da década de 1990

A década de 1990 no Brasil destacou-se pela implementação de políticas neoliberais, sobretudo durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Mudanças na educação, no país, foram promovidas com base no ideário neoliberal, as quais “seguiram o movimento instaurado mundialmente pela UNESCO e pelo BIRD/Banco Mundial, este último em sintonia com o Fundo Monetário Internacional” (PIETRI, 2005, p. 42). Todo esse movimento resultou, no Brasil, na concretização do Plano Decenal de Educação para Todos e na reforma educacional com a produção de diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e avaliações dos diversos níveis de ensino, como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos (Provão).

De acordo com Pietri (2005, p. 43), nesse período:

[...] o ensino é colocado a serviço das competências e habilidades, a fim de que os indivíduos se adaptem à sociedade e às vicissitudes do mundo do trabalho e estejam aptos a competir no interior da lógica do mercado, fundamentada na exacerbação do individualismo. [...] no interior desse paradigma, privilegia-se o domínio de conteúdos mínimos das disciplinas e a instrumentalização do professor com base em diretrizes e normas curriculares, em detrimento de seu conhecimento pedagógico. Enfatiza-se então a prática, a reflexão sobre a prática, deixando-se em segundo plano a formação crítica do docente, necessária para a atuação política, para a compreensão dos condicionantes sócio-históricos do processo de ensino-aprendizagem.

Essa década foi ainda marcada pelas mobilizações nacionais provocadas pelos apelos internacionais, tendo em vista o crescimento do analfabetismo nos países mais pobres e populosos do Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil. Foi criada nessa época, segundo Moura (2004) a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada, inicialmente, por Paulo Freire e, em seguida por José Eustáquio Romão¹⁰, com a finalidade de elaborar diretrizes para formulação de políticas de alfabetização.

Em conjunto com oito países-membros da Organização das Nações Unidas - ONU, o Brasil, em 1990, participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, juntamente com 155 países, que assumiram oferecer educação para todos até o ano de 2000. Essa Conferência proporcionou o entendimento da alfabetização de jovens e adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, devendo o

¹⁰ Diretor fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil. Atualmente professor do curso de Mestrado em Educação, no Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo.

aluno ser estimulado à continuidade dos estudos. Passados quase vinte anos esse continua sendo um grande desafio.

Como resultado da Conferência de Educação para Todos, o Ministério da Educação elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, extensivo ao ano de 2003, no sentido de organizar ações capazes de reduzir o déficit de escolarização e o percentual de analfabetismo entre jovens e adultos, em dez anos.

Em referência aos dados estatísticos coletados nesse período, Di Pierro *et al.* (2001, p. 6) esclarece que

[...] a contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o Ensino Fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao Ensino Fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores. [...] segundo levantamentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no Ensino Fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos dois milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao Ensino Fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% freqüentando cursos para jovens e adultos.

Os dados revelados apontavam, na época, a magnitude da demanda potencial existente para essa modalidade da educação. Outra consideração importante a destacar nessa década é o fato de que, além da discussão do Plano Decenal de Educação, houve a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que, dentre outros aspectos, trouxe o conceito de educação; a vinculação da educação com o mundo do trabalho e com as diferentes práticas sociais; a exigência de padrões básicos de qualidade do ensino; a pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de modalidade de ensino, como forma de ensejar o cumprimento da sua obrigatoriedade; a busca da construção da identidade do Ensino Médio; a reconfiguração de toda base curricular, tendo como foco o aluno nas suas diferenças individuais, tanto sociais quanto culturais, valorizando a experiência extracurricular, o que abrange espaços significativos, organizados por meio da articulação escola/comunidade. Saviani (2003) analisa e interpreta a referida lei num capítulo sobre “a nova LDB: limites e perspectivas”.

No tocante ao atendimento de jovens e adultos, em âmbito nacional, a Lei nº 9.394/96 intitula a Seção V, que trata da questão da Educação de Jovens e Adultos. Essa Seção prescreve que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na “idade própria”, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, conforme a transcrição que segue do Título V, Capítulo II, Seção V, e dos dois Artigos relacionados (SAVIANI, 2003, p.174-175):

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.

Com essa lei, houve uma redução na idade mínima exigida para se prestar exames supletivos. A Lei 5.692/71 estabelecia 18 anos para o primeiro grau e 21 anos para o segundo. Já a LDB nº 9.394/96 estabeleceu 15 e 18 anos para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente.

Saviani (2003, p. 214) assim pontua:

Tal medida constitui uma faca de dois gumes. Por um lado, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e de trabalho impedem ou dificultam a freqüência ao ensino regular, mesmo noturno. Por outro lado, pode estimular o adolescente matriculado no ensino regular a abandonar a escola para, aos quinze anos, obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental mediante exames supletivos, aguardando os dezoito anos para prestar os exames supletivos do Ensino Médio. Afinal, quinze e dezoito anos para prestar os exames

supletivos estão abaixo da média de idade dos concluintes do ensino regular ao nível fundamental e médio.

Soares, L. (2002, p. 12) também apresenta suas considerações:

[...] ainda que a LDB nº 9394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Outro instrumento legal conquistado foi o Plano Nacional de Educação (2000), elaborado para o período de 2001-2010, submetido à discussão e aprovação pelo Congresso Nacional. Sua elaboração decorre do cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e de determinação do Artigo 87, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Art. 214 da Constituição (1988, p. 141) diz que:

[...] a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo,
- II - universalização do atendimento escolar,
- III - melhoria da qualidade de ensino,
- IV - formação para o trabalho,
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Em decorrência do que está posto na Constituição, o Art. 87, § 1º, da LDB também determina:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (p. 38)

Sobre a EJA, o § 3º do mesmo artigo afirma que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] III - prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (p. 38).

Elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, este, no capítulo referente à EJA, apresenta diagnóstico que revela os recorrentes altos índices de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, nas diversas regiões do País; os demonstrativos numéricos dos poucos anos de escolarização da população brasileira, apresentados por faixa de idade; a situação de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, detalhada por gênero e por localização do lugar de moradia, rural ou urbano. São objetivos e metas¹¹ para a EJA, dentre outras prioridades, colocadas no PNE:

- 1- Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. **
- 2- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade. **
- 3- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e que concluiu as quatro séries iniciais. **
- 4- Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. **

Ao todo, o PNE (2000) estabelece um total de 26 (vinte e seis) objetivos e metas, que estabelecem e asseguram ações, tanto para erradicar o analfabetismo no país quanto para assegurar a oportunidade de escolarização para a demanda em questão. Em seguida, o PNE estabelece suas diretrizes, alertando para as conseqüências educacionais das profundas transformações culturais em curso no mundo; considerando o mandato constitucional que garante a gratuidade da EJA aos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Ressalta o texto do Plano que:

[...] embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que,

¹¹ ** Segundo o PNE (2000) “é exigida a colaboração da União”.

sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, PNE, 2000, p. 110)

Do ponto de vista de transformar o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas em políticas efetivas e integradas de EJA, salienta o texto do PNE especialmente que as metas, “imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada” (p. 110), estabelece os conhecimentos necessários que deverão ser transmitidos ao alunado jovem e adulto e expõe a importância da alfabetização, uma vez que é a partir dela que os instrumentos básicos da cultura letrada serão assimilados e apreendidos.

Por sua vez, também os Estados elaboraram o seu Plano Estadual de Educação, dentre eles Mato Grosso do Sul. Assim, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em parceria com: o Conselho Estadual de Educação - CEE, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, a Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul - FAPEMS, a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul - SINEPE e a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS, convocou toda a sociedade a participar, visando atender à meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, ou seja, chegar ao final dessa década com uma melhor qualidade de ensino nas instituições públicas e privadas de Mato Grosso do Sul. As discussões para a elaboração do Plano tiveram início com a realização de uma Constituinte Escolar, que estabeleceu diretrizes e metas para a rede estadual de ensino. Posteriormente, as discussões foram ampliadas em oficinas regionais, pesquisas com a comunidade, uma Pré-Oficina e uma Oficina Estadual, abrangendo representantes de todos os segmentos envolvidos com a área educacional. A legitimidade do Plano está referendada pela aprovação do mesmo pela Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº 2.721, de 30 de dezembro de 2003.

Também em âmbito nacional e internacional, duas conferências mundiais de cúpula foram destaques na década de 1990, e trouxeram suas contribuições ao fortalecimento da EJA em nosso país, a saber:

A primeira conferência, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, intitulada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, a qual enfatizou, num tom humanístico, a importância e a necessidade de disponibilizar, naquele final de século, “educação para todos”;

A segunda conferência, a de Nova Delhi, na Índia, reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4)

A Conferência de Nova Delhi, na Índia, realizada em 1993, foi realizada para que os países confirmassem o compromisso firmado em Jomtien de oferecer educação para todos. Essa Conferência contou com a presença de Chefes de Estado de nove países considerados em desenvolvimento e com maior população, quais sejam, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O Brasil tornou-se, então, signatário da Declaração de Nova Delhi, reconhecendo a educação como instrumento de promoção dos valores universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito à diversidade cultural.

Já em 1999 foi lançada, por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento, a Campanha Global pela Educação, que teve por objetivo exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular aos grupos mais excluídos.

A partir desse movimento social, em abril de 2000, aconteceu o Fórum Mundial de Dakar. Nesse Fórum, os governos adiaram o compromisso assumido em Jomtien por mais 15 anos e foram definidas metas e estratégias para o alcance de uma “educação para todos” até o ano de 2015. Dentre as metas estão:

- III - assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida;
- IV - alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos. (UNESCO, 2001, p. 6)

Outro marco importante para a EJA foi a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha¹², que, dentre outros objetivos, manifestou a

¹² Em maio de 2009, no Brasil, será realizada a VI CONFINTEA. Pela primeira vez na história, um país latino-americano sediará uma conferência de tamanha grandeza no campo da Educação de Jovens e Adultos. As cinco conferências anteriores foram realizadas em Helsingor (Dinamarca) em 1949,

importância da aprendizagem de jovens e adultos e concebeu compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida, bem como a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências.

Segundo Soares, L. (2002, p. 9), “a realização da V CONFINTEA [...] deu um grande impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA se articulassem. Durante o ano de 1996, realizaram-se vários encontros estaduais de EJA com o objetivo de mapear as ações e as instituições envolvidas na área”.

Di Pierro (2003, p. 17) pontua que a V CONFINTEA

[...] consolidou uma concepção ampliada segundo a qual a educação de adultos é um momento de uma educação continuada ao longo de toda a vida, assentada no princípio de que a necessidade e o direito à educação não se esgotam em quaisquer das fases do desenvolvimento humano.

A respeito dessa perspectiva, declara o artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA:

[...] a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (PAIVA, 2004, p. 42)

De acordo com esse artigo, faz-se necessário superar o paradigma da EJA como trabalho de compensação, ou seja, não pensá-la como função de reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência, mas compreender essa educação como empenho para responder às necessidades de aprendizagem dos sujeitos ao longo da vida, de sua sociedade e integrada por muitas culturas. Não se trata de suprir a escolaridade regular, mas sim de oferecer oportunidades educacionais apropriadas.

Nesse sentido, também a LDB nº 9.394/96 estabelece como dever do Poder Público estimular o acesso e a permanência do aluno, trabalhador ou não, na escola,

Montreal (Canadá) em 1960, Tóquio (Japão) em 1972, Paris (França) em 1985 e em Hamburgo (Alemanha) em 1997. A VI CONFINTEA será uma conferência inter-governamental que possibilitará ao Brasil e ao mundo pensar políticas sobre aprendizagem e educação de adultos.

mediante ações integradas e complementares entre si. A idéia é de um trabalho que respeite o perfil cultural do aluno jovem e do aluno adulto, permitindo-lhes o aproveitamento de suas experiências e assegurando-lhes a vivência de processos que construam sua auto-aprendizagem, como forma de conferir-lhes meios adequados para a superação da escolarização que não ocorreu e a concepção passa a ser de formação continuada, a partir do horizonte social-cultural e espaço-temporal desse educando.

1.3 – Base legal da Educação de Jovens e Adultos

A LDB nº 9.394/96 preconiza que a Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na faixa etária compreendida de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Em 10.05.2000, a Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo como relator o conselheiro Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury. Assim, a partir de então, os cursos desenvolvidos para essa modalidade de ensino em instituições educacionais do país, obrigatoriamente, devem considerar essas diretrizes tanto no sentido da oferta, quanto no sentido da organização da estrutura curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais diretrizes reforçam a idéia de que a EJA, como modalidade da educação básica, não pode e nem deve desconsiderar o perfil dos alunos que constitui o público-alvo dessa modalidade de ensino, ao propor práticas pedagógicas que assegurem a equidade e a diferença. A equidade diz respeito à organização dos componentes curriculares, de tal forma a propiciar oportunidades igualitárias de direito à educação; a diferença é voltada para a valorização dos conhecimentos adquiridos por meio de breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas (BRASIL, Proposta Curricular, 2º Segmento, 2002, p. 17-18). Segundo as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a EJA, essa modalidade de ensino deve desenvolver-se a partir de três funções básicas: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, definidas a seguir:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se a igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, Proposta Curricular, 2002, p. 18)

Adentrando ao século XXI, com tais pressupostos colocados, Galvão e Soares (2005, p. 49-50) observam que o país chega

[...] com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas: são quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais que chegaram a freqüentar uma escola, mas, por falta de uso da leitura e da escrita, retornaram à posição anterior. Chegam, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo freqüentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita. São produto de uma nova exclusão: mesmo tendo se escolarizado, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. Esse novo contingente estará fazendo parte do público demandatário da Educação de Jovens e Adultos.

Moura (2004, p. 64) aponta ainda para o fato de que o sistema educacional brasileiro vem deixando à margem do processo crianças e adolescentes que, num futuro próximo, retornarão à escola formal como jovens e adultos, na esperança de concluir os estudos interrompidos bruscamente, na maioria dos casos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

1.4 - A escola como espaço para a Educação de Jovens e Adultos

Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. Conforme afirmam Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 62), “a escola tornou-se o local de transmissão de saberes, símbolos e valores” que, ao constituir-se historicamente, constrói uma cultura que lhe é bastante peculiar, caracterizada por normas e práticas de caráter pedagógico e, por meio de estratégias e de saberes socialmente acumulados, permite que sua identidade seja construída e seus valores e comportamentos difundidos.

Segundo Arroyo (2003, p. 8):

Não tem sido fácil construir a articulação entre o sistema escolar e a EJA. Ao longo de 40 anos chegou-se à errônea conclusão de que a educação de jovens adultos é uma atividade que não cabe na escola. Há uma espécie de desencontro entre as propostas da educação de jovens e adultos e as propostas da escolarização. A educação de jovens e adultos nasceu ignorada pela teoria pedagógica escolar e pela estrutura fundamental da educação básica. Nasceu nos movimentos sociais, colada a um movimento de educação popular que também não foi entendido pela escola que, a bem da verdade nunca teve sensibilidade para os movimentos sociais. Então, foi marginalizada e nunca fez parte da formação docente.

A respeito da articulação do espaço escolar e a EJA, Arelaro; Kruppa (2007, p. 101) também consideram que:

Como instituição social, a escola organizada em séries, por idade e por determinações de conteúdo, traduz muito mais uma forma especial de controle e de aumento da produtividade do que um fundamento do processo de ensino-aprendizagem ou da construção de formas solidárias de viver a vida. É preciso não esquecer que EJA não “combina” com os espaços burocratizados da escola formal. Ao contrário, EJA, em geral, exige a “desorganização” desses espaços burocratizados para se viabilizar. Muitas vezes, essa é a razão alegada para as escolas não disputarem a criação de classes de EJA, mesmo havendo espaços pedagógicos disponíveis.

Portanto, há uma latente complexidade no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, haja vista a heterogeneidade das salas de aula. O fato de esses

alunos freqüentarem a escola depois de adultos gera neles inclusive certa vergonha, um sentimento de humilhação, ocasionando por muitas vezes até insegurança quanto a sua capacidade de aprender.

Aos programas de alfabetização de jovens e adultos, criados pelo Governo Federal e desenvolvidos nos Estados e Municípios, não havia a exigência de que os mesmos devessem acontecer na escola, os mesmos tiveram aprovação pelas Secretarias de Estado de Educação para serem operacionalizados em locais como salões comunitários de bairros, salões paroquiais, igrejas, associações de bairros e outros recintos. Já a modalidade Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso do Sul, inicialmente foi ofertada somente em escolas, porém, posteriormente foi autorizada a oferta pela Secretaria de Estado de Educação nas extensões escolares localizadas em Acampamentos, Assentamentos, Comunidades Quilombolas e Aldeias Indígenas, atendendo à demanda desses locais.

Em 2000, foi implantado em Mato Grosso do Sul o Programa MOVA (Movimento de Alfabetização) com vistas a cumprir o objetivo de erradicar o analfabetismo em Campo Grande. Em 2001, o programa expandiu-se para 05 (cinco) municípios, alfabetizando 2.500 (duas mil e quinhentas) pessoas. Em 2002, o programa foi implantado em 35 municípios, alfabetizando 10.600 (dez mil e seiscentos) jovens e adultos. Em 2003/2004, por meio de Convênio com o Governo Federal o programa passou a ser denominado Programa Brasil Alfabetizado – MOVA – MS Alfabetizado, mantendo o objetivo de erradicar o analfabetismo no Estado. A operacionalização do Programa ocorria em um período de 08 (oito) meses, com carga horária de 320h, sendo 10h semanais.

Nesse período, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio da “Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação”, desenvolveu efetivo trabalho no sentido de incentivar os alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado – Mova/MS Alfabetizado, à continuidade dos estudos. No entanto, houve resistência dos alfabetizandos para prosseguirem seus estudos na escola, após concluírem a etapa da alfabetização. A ida à escola para alguns “amedronta”, pois não se sentem à vontade nesse espaço que alguns um dia abandonaram, tiveram que abandonar ou que nunca tiveram a oportunidade de acesso na infância e adolescência. E assim, conseqüentemente, a não-continuidade dos estudos faz com que muitos dos que foram alfabetizados permaneçam na condição de analfabetos

funcionais¹³, aumentando uma geração de cidadãos considerados por uma parcela da sociedade como “de segunda categoria”. Essa problemática torna-se incômoda no sentido de que o Brasil ainda tem uma grande caminhada até alcançar a erradicação do analfabetismo e aumentar o nível de escolaridade da população.

1.5 - Jovens e adultos: quem são?

Adentrando a escola, dois públicos são encontrados na EJA: o adulto que, devido a motivos os mais variados possíveis, não pôde concluir seus estudos numa época anterior e o público jovem que, em grande número, busca na EJA uma forma mais rápida de terminar os estudos, tendo em vista que alguns não conseguiram acompanhar o “ensino regular”.

Estudos realizados por Oliveira (1999, p. 1) sobre o perfil dos alunos jovens e adultos, destacam que o adulto é

[...] geralmente migrante, oriundo da zona rural, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar [...] com uma passagem curta pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, [...] busca a escola para alfabetizar-se ou cursar a EJA.

Quanto ao perfil do jovem, assim salienta Oliveira (idem):

[...] recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Ao reunir os dois perfis, Arelaro; Kruppa (2007, p.101) advertem que:

¹³ Analfabetos funcionais são pessoas que passaram pelo processo de alfabetização e regrediram, não respondendo às demandas sociais de leitura e escrita.

Os grupos formados nas salas de EJA se mesclam em diferenças de idade e de interesses. É preciso compreender a dinâmica dessas heterogeneidades, fator importante para a efetiva dimensão política dessa educação. Visões simplistas, ligadas a uma dimensão “disciplinar” ou “etapista” do desenvolvimento humano, têm proposto a formação de classes de EJA por grupos homogêneos de idade, posição esta pedagógica e culturalmente questionável. A sobrevivência no meio urbano ou no rural não se faz pela separação por idades, mas pelas ações interativas de diversas idades na busca dessa sobrevivência, o que é altamente rico como experiência. Os pequenos aprendem/ensinam os maiores e juntos potencializam as precárias formas de sobrevivência. Por isso mesmo, “tempos pedagógicos” na educação ainda é questão a ser discutida.

Soares, L. (2002, p. 2), ao definir o público presente nos cursos de EJA, afirma que “há os jovens, os mais jovens – os adolescentes – os adultos e os mais adultos – os da terceira idade.” Contrapondo-se ao Professor Lourenço Filho – que em uma publicação denominada *Guia do Alfabetizador*, destinada aos professores, diz “É mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que a crianças”, Soares, L. adverte:

Essa diversidade de trajetórias requer um melhor preparo do educador, logo, não é mais fácil que ensinar para crianças. Também não é mais simples. Via de regra, o adulto é visto e se vê como alguém que ‘perdeu tempo’, que não aprendeu no momento propício e que se encontra com a ‘cabeça dura’, para se envolver em novos processos de formação. Essas características tornam o processo mais complexo e requerem um ‘olhar diferenciado’ para esse público, exigindo propostas pedagógicas adequadas e metodologias apropriadas para a educação de adultos. (SOARES, L. 2002, p. 2)

Já no século XVII, Comenius (apud ALVES, 2004, p. 84), ao procurar traduzir o significado de seu título (*A Didática Magna*), bem como as características do empreendimento a que se propunha e as condições que deveriam fundar a produção da escola para todos, assim se expressa:

Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos [...] a proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais *atractivo* e mais sólido progresso”

A visão de Comenius para a educação, no sentido que foi expressa, pode aplicar-se aos propósitos buscados pelos alunos que procuram a EJA, ou seja, uma aprendizagem atrativa, que reconheça como seu público-alvo “pessoas com

experiências e bagagens distintas providas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho” (SOARES, L., 2002, 1).

No entanto, por mais que instituições públicas ou privadas esmerem-se em elaborar cursos que se apresentem atrativos à permanência desse alunado na escola, oportunizando carga horária reduzida, flexibilidade no período de matrícula, isto é, podendo realizá-la em qualquer época do ano, sem acarretar-lhes prejuízo, ainda assim os dados estatísticos revelam altos índices de abandono e de repetência, conforme gráfico abaixo, que apresenta dados referentes à rede pública estadual de Mato Grosso do Sul:

Tabela 01 – Dados Gerais dos Alunos da EJA/Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – 2003/2006

| Ensino Fundamental | | | | |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Situação dos alunos | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| Matriculados | 9311 | 8859 | 8261 | 8462 |
| Aprovados | 1928 | 3002 | 2728 | 3003 |
| Reprovados | 1007 | 1911 | 1410 | 1595 |
| Desistentes | 3581 | 3648 | 3766 | 3292 |
| Outros * | 1890 | 1356 | 1164 | 1117 |

* A situação nomeada “outros” é relativa a alunos enquadrados como: reclassificados, matrícula indevida, matrícula cancelada, falecidos, etc.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2006.

Tal constatação necessita ser analisada com bastante seriedade, pois percebe-se que a facilidade ao acesso não é a única solução para reparar e elevar o nível de escolaridade dessa demanda de educandos. As implicações vão muito além, devendo ser levado em conta que a qualidade em EJA deve ser medida também pelo atendimento às necessidades educacionais e culturais desses estudantes.

De acordo com esses dados, percebe-se um número decrescente de alunos matriculados a cada ano. Já a quantidade de alunos aprovados é pequena, considerando o número da matrícula inicial e os que foram reprovados, desistiram e que, por outros motivos, não concluíram essa etapa de ensino. Em 2003, apenas um

quarto dos alunos foram aprovados e a demanda de desistentes é superior à de reprovados e de aprovados.

Esses dados são preocupantes. E a pergunta é: Onde está a falha? Falta de recursos para investimento na EJA? Ausência de uma política pública no Estado e no país? Alunos e professores desmotivados? Deficiência na formação dos professores? Como trabalhar a permanência desses alunos na escola, a fim de que concluam uma etapa de ensino? São perguntas que incomodam, uma vez que tantos estudos, pesquisas em nível de mestrado e doutorado já foram realizadas e os resultados de reprovação e abandono continuam tão significativos nas escolas.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2004, p. 50) aponta como grandes impedimentos para que a EJA não atinja seus objetivos, os seguintes aspectos: “o não-atendimento à proposta para esta modalidade de ensino, a preparação insatisfatória que os cursos oferecem e a exclusão de jovens e adultos do financiamento da educação básica”. São impedimentos consistentes e que demandam reação, uma vez que o referido Plano foi aprovado pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, com duração até o ano de 2010. E, segundo a referida Lei, a avaliação e a implementação do Plano é de competência também do Poder Legislativo e do Poder Executivo do Estado.

Outro dado revelado, por meio do Plano Estadual de Educação (2004), é de que, conforme dados do IBGE¹⁴, em 2000 havia 28.466 pessoas analfabetas acima de 15 anos de idade no Estado, inclusive estando aqui um dos cem municípios do país com maior concentração de analfabetos. Acrescenta-se a isso a taxa de distorção idade-série de 37% para o Ensino Fundamental e 47,2% para o Ensino Médio. São números que requerem a adoção de medidas de reversão.

Outros dados importantes, quanto à escolarização da população do país, são apresentados no Plano Nacional de Educação, conforme pesquisa realizada em 1996. A seguir, são apresentados os dados revelados por essa pesquisa:

¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 02 – Grau de Instrução da População Brasileira - 1996

| Grupos de idades | Classes de anos de estudo (%) | | | | | | | |
|------------------|--------------------------------|------------|--------|------------|--------|-------------|----------------|------------------|
| | Sem instrução e menos de 1 ano | 1 a 3 anos | 4 anos | 5 a 7 anos | 8 anos | 8 a 11 anos | 12 anos e mais | Não determinados |
| Total | 13,61 | 21,55 | 16,84 | 18,32 | 8,25 | 14,68 | 5,88 | 0,87 |
| 10 a 14 anos | 10,11 | 42,99 | 18,66 | 26,37 | 0,85 | 0,07 | 0,00 | 0,96 |
| 15 a 19 anos | 5,36 | 16,29 | 12,75 | 32,15 | 12,46 | 19,20 | 0,76 | 1,03 |
| 20 a 24 anos | 5,75 | 14,37 | 13,05 | 22,73 | 10,80 | 25,70 | 6,81 | 0,79 |
| 25 a 29 anos | 7,03 | 14,86 | 14,80 | 19,87 | 11,18 | 23,10 | 8,44 | 0,71 |
| 30 a 39 anos | 9,10 | 16,61 | 17,59 | 15,39 | 10,29 | 19,87 | 10,08 | 1,08 |
| 40 a 49 anos | 15,46 | 20,61 | 19,85 | 11,20 | 8,72 | 13,51 | 10,4 | 0,60 |
| 50 a 59 anos | 25,53 | 24,17 | 20,59 | 8,00 | 6,32 | 8,34 | 6,53 | 0,51 |
| 60 anos ou mais | 40,99 | 22,01 | 17,81 | 5,84 | 4,35 | 5,10 | 3,41 | 0,47 |
| Idade ignorada | 22,81 | 20,08 | 11,14 | 11,36 | 5,27 | 8,50 | 3,02 | 17,83 |

Fonte: IBGE. Contagem da População de 1996.

Embora os dados revelem que o analfabetismo esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas, constata-se que há um decréscimo nas classes de anos de estudo de acordo com os grupos de idade, demonstrando assim que, ao interromper os estudos, a recuperação torna-se mais difícil, pois requer uma soma muito grande de esforços. Diante dessa realidade são questões para refletir: as escolas estão sendo preparadas para a realização de um trabalho que venha ao encontro das necessidades desse alunado, considerando que, ao mesmo tempo em que deve agir sobre essa porcentagem de alunos, o cuidado com aqueles que estão dentro da relação idade-série deve persistir? A escola está preparada para esse desafio? As propostas educacionais têm procurado investir na qualidade do ensino “regular”, para que não

haja futuramente uma renovação do contingente de analfabetos e não-escolarizados nas pesquisas realizadas?

Após os dados apresentados para a contextualização do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como os principais marcos para consolidação e aproximação de um desenvolvimento efetivo de ações que visem a trazer alunos jovens e adultos para a conclusão de estudos na escola, o capítulo seguinte tratará de forma mais efetiva, do ensino da disciplina Língua Portuguesa, concebida como um importante mecanismo de interação social e de aproximação para a formação de cidadãos críticos e conscientes do/no meio em que vivem.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Em um poema intitulado “Procura da poesia”, Drummond (1945) escreve a seguinte estrofe:

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Tendo em vista que a leitura de um texto é um desafio proposto ao leitor, os versos do poeta conduzem à reflexão quanto a que chave é essa que abrirá as portas e desvendará os mistérios das palavras. Essa chave a que se refere o poeta é a palavra, que pode ter mil faces, e a matéria de que é feita se transforma, podendo ora ser uma referência histórica, ora o emprego de uma figura de linguagem, ora ainda os diálogos abertos, implícitos ou explícitos com outro texto, ora cada um desses elementos separadamente, ora vários deles atuando simultaneamente. O domínio do mecanismo e dos recursos do sistema de representação da palavra seja ela falada ou escrita, e a compreensão de suas funções constituem-se como um dos principais objetivos de ensino da área de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, verifica-se que a leitura e a escrita são atividades humanas que têm papel de destaque na formação da personalidade individual e na construção do homem enquanto ser social que participa de um mundo, que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses elementos e precisa saber, efetivamente, no meio em que convive, ler e produzir textos com coerência e competência. Sendo assim, faz-se necessário ampliar as competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, ou melhor, o domínio do discurso nas diversas situações de comunicação de um indivíduo a fim de que ele possa entender a lógica de organização e funcionamento

que rege uma sociedade e, para tanto, a tarefa de ensinar a ler e a escrever tem importante contribuição.

Para fundamentar a análise, no terceiro capítulo, dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa, no que se refere à forma como propõem o ensino de Língua Portuguesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos, este capítulo, apresenta:

1. Uma breve retrospectiva da constituição da disciplina.
2. As concepções de linguagem.
3. O domínio da língua: meio de efetivar a participação social dos indivíduos.
4. O fracasso escolar.
5. O aspecto cultural e suas implicações na EJA.
6. Reflexões sobre o currículo para a EJA.

Os autores, cujas obras foram objeto da pesquisa bibliográfica que fundamenta o desenvolvimento deste capítulo, são: Magda Soares (2002), Forquin (1993), Pérez Gómez (2001), Julia (2001), Viñao Frago (2000), Saviani (2005), Chervel (1990), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Orlandi (1986), Travaglia (1997), Geraldini (1997) e Goodson (1999).

2.1 – A disciplina Língua Portuguesa

Estudos realizados por um dos campos de pesquisas da História da Educação, denominado História das Disciplinas Escolares, permitem explicar a constituição e as transformações ocorridas com determinadas disciplinas, ao longo dos tempos, possibilitando, dessa forma, identificar os fatores mais precisamente relacionados a mudanças de conteúdos e metodologias de ensino, os quais podem contribuir para a articulação de trabalhos mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças no currículo escolar.

A história das disciplinas escolares foi alvo de estudo dos educadores franceses, no intuito de buscar a gênese e os momentos em que os saberes escolares foram constituídos, tornando-se referencial para a composição dos currículos. Nome

importante nesse campo de pesquisa é o do historiador francês André Chervel. Esse autor diz que

[...] desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Certamente, como explicita o autor, uma disciplina escolar, num espaço e num tempo determinados, está impregnada das marcas que a constituíram, ou seja, reflete os princípios educacionais que regem o momento em que está inserida. Por tudo isso, enfatiza ainda que o trabalho desenvolvido com a história das disciplinas escolares consiste em

[...] dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício (CHERVEL, *idem*, p. 192).

O referido autor, em seu artigo, “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, enfatiza que, para obter informações a respeito de como o conhecimento é produzido, investigou a história das disciplinas escolares, uma vez que ela trabalha com fontes primárias, tais como: manuais didáticos, cadernos escolares, diários de classe, documentos esses que podem revelar histórias ainda não relatadas, nem analisadas. De forma semelhante, Menegazzo (2001), *apud* Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) diz que, para analisar uma disciplina escolar, é necessário verificar como ela se constitui, enquanto “produto e processo que impõem significado às práticas humanas”, ou seja, como cultura.

Daniel (2001), *apud* Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) destaca a importância de estudar processos, como, por exemplo, a introdução e a posterior eliminação do Latim, disciplina, durante muito tempo, considerada imprescindível na formação dos educandos e, como o ensino de língua portuguesa deixou de ensinar a

gramática pura, consagrada por escritores que preservavam essa tradição, chegando aos dias de hoje com a abordagem pragmática.

Contudo, é importante enfatizar que, ao estudar a história das disciplinas escolares, não é possível restringir-se simplesmente aos processos que ocorreram internamente em cada disciplina, mas articular o estudo dessa história ao estudo da cultura escolar. Ou seja, estudar a gênese de uma disciplina, seu funcionamento e desenvolvimento na escola, permite desvelar aspectos da cultura escolar presentes nas manifestações das práticas existentes no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, enfim, englobando tudo o que acontece em seu interior.

Nas palavras de Chervel (1990, p. 19):

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo desta última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola.

Esse pensamento ressalta para o fato de que o estudo da construção de uma disciplina e currículo escolar está interligado aos aspectos educacionais no contexto das práticas pedagógicas e do movimento que se dá no âmbito da sociedade, de caráter político, econômico e cultural, pois ao estudar a história de uma determinada disciplina, percebe-se que ocorrem variações no decorrer dos tempos em suas finalidades e conteúdos. Tais mudanças e variações são percebidas por meio da observação de documentos que permitem a identificação dos fatores relacionados aos processos das mudanças, que podem estar vinculados a políticas governamentais, bem como ao contexto social em que foram inseridos. Foi, portanto, com o propósito de evidenciar tais aspectos que, neste capítulo, apresento um breve histórico do ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil.

Soares, M. (2002) afirma que a familiaridade com a disciplina “língua portuguesa” ou “português” nas escolas é tão comum que chega a surpreender o fato de constatar que ela só foi incluída no currículo escolar “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império”. Segundo a autora,

[...] nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, M. 2002, p. 157).

Das três línguas existentes no Período Colonial, a que prevalecia no convívio social cotidiano, pela necessidade de comunicação entre portugueses e indígenas, era a *língua geral*¹⁵, sistematizada pelos jesuítas, particularmente por José de Anchieta. Assim,

[...] com a *língua geral* evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas. (SOARES, 2002, p. 158)

Vale ressaltar que, nessa época, os meninos, filhos-família (HOUAISS, 1985) das classes mais abastadas, eram os privilegiados quanto à escolarização e iam para a escola aprender a ler e escrever em português, língua que, embora funcionasse como instrumento de alfabetização, não era um componente curricular. Uma vez alfabetizados, os alunos aprendiam o latim. No ensino secundário e no ensino superior, estudavam a gramática da língua latina e a retórica, seqüenciação prevista no *Ratio Studiorum*, um programa implantado em todo o mundo pela Companhia de Jesus. Cunha (1985) *apud* Soares (2002, p. 158) pontua que, até meados do século XVIII, no sistema pedagógico administrado pelos jesuítas no Brasil, “não havia espaço para o ensino do vernáculo”.

¹⁵ Sobre a “língua geral”, Braga (2005) pontua: “Cumpro esclarecer que, no século XVII, é preciso distinguir duas línguas gerais no Brasil Colônia: a paulista e a amazônica. A língua geral paulista originou-se da língua dos índios Tupi e Guarani, de São Vicente e do alto rio Tietê. Era falada pelos bandeirantes e deixou marcas no vocabulário popular brasileiro ainda hoje usado. A língua geral amazônica desenvolveu-se inicialmente no Maranhão e no Pará, nos séculos XVII e XVIII a partir do Tupinambá. Foi veículo da catequese e da ação social e política portuguesa e brasileira.” (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL *apud* BRAGA, 2005, p. 9).

Nessas circunstâncias, a implantação tardia da língua portuguesa no currículo escolar parece ter sido facilmente assimilada, tendo em vista que, nesse período, os poucos que se escolarizavam pertenciam às camadas privilegiadas da sociedade, cujo interesse consistia em seguir o modelo educacional vigente, com a aprendizagem do latim. Além disso, o fato de o português não ser a língua dominante nas práticas sociais, justificava a falta de interesse em instituí-lo como disciplina curricular. Outrossim, mesmo que em 1536 tenha sido publicada a primeira gramática da língua portuguesa, a Gramática de Fernão de Oliveira, e outras que surgiram posteriormente no decorrer do século XVII, o português não se constituía ainda em área do conhecimento, uma vez que não possuía regras nem conteúdos específicos, sendo seu uso mais oral, e para a época possuía pouco valor cultural, impossibilitando, assim, que atingisse estatuto de disciplina curricular.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelo Marquês de Pombal, e o ensino no Brasil passou por um período que gerou opiniões controversas, tais como a de Fernando de Azevedo¹⁶ que reclamou do fato de uma organização escolar ter sido extinta sem ter ocorrido um acompanhamento que permitisse atenuar ou reduzir os efeitos de sua extensão. Já para Telmo Verdelho¹⁷, a reforma pombalina gerou um público diferenciado até então, público este alfabetizado, leitor de traduções filosóficas e que “esse mesmo público leitor iria produzir e consumir os abundantíssimos jornais publicados no início do século XIX” e recriaria por meio de renovada ligação à Europa, o espaço político e literário português (SOARES, 2002, p. 160). No entanto, com opiniões contrárias ou não, as medidas impostas pelo Marquês de Pombal tiveram contribuição significativa no que se refere à consolidação da língua portuguesa em nosso país e a sua valorização no espaço escolar.

Nesse sentido, Soares, M. (2002) argumenta que a situação da língua portuguesa foi alterada pelo Marquês que, em 1757, implantou a primeira lei sobre o idioma no Brasil, estabelecendo a Língua Portuguesa como o idioma oficial da Colônia. Assim, a Reforma Pombalina, como ficou conhecida, contribuiu para a consolidação e valorização da Língua Portuguesa no Brasil, estabelecendo-se que a

¹⁶ Fundador da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que deu corpo ao movimento pela reforma do ensino por intermédio das “Conferências de Educação”, em 1922.

¹⁷ Professor catedrático da Universidade de Aveiro - Portugal, e ex-professor visitante de várias Universidades estrangeiras, entre as quais Sorbonne – França, e a de Santiago de Compostela – Espanha.

gramática portuguesa fazia parte do currículo, ao lado da gramática latina. Convém ressaltar, no entanto, que o latim só foi colocado em segundo plano porque já não tinha a força do uso e valor social até então desfrutados, pela perda de força da Igreja Romana e consolidação do Estado absolutista em Portugal. E assim o latim foi perdendo força em sua utilização e valor social.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, a partir de 1808, o Príncipe Regente criou vários órgãos, dentre eles: a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia, e escolas que ofereciam cursos de artes plásticas, arquitetura, engenharia, cirurgia. Tais ações contribuíram para um novo impulso na educação brasileira.

Em 1837, é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou modelo de ensino secundário por muito tempo no Brasil. Mas foi somente no ano seguinte à sua criação que o regulamento desse Colégio passou a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo, incluindo-a no currículo escolar, pois, até então, o ensino da Língua Portuguesa era contemplado nas disciplinas de retórica e poética. A presença dessas disciplinas no currículo das escolas é testemunhada por meio dos livros didáticos produzidos na segunda metade do século XIX, sendo esses, gramáticas e manuais de retórica. Sobre esses livros didáticos assim pontua Soares (2002, p. 163-164):

Significativamente, os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Júlio Ribeiro, professor de retórica no Colégio, publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa* que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; também professor do Colégio Pedro II era João Ribeiro, autor da renomada *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX, pois em 1941 o volume para o curso elementar encontrava-se em sua 97ª edição, o para o curso médio em sua 39ª edição e o para o curso superior em sua 21ª edição. Quanto aos manuais de retórica, os títulos de dois deles, citados por Brandão (1988), são suficientes não só para evidenciar o papel relevante dos professores do Colégio Pedro II na orientação do ensino brasileiro, na segunda metade do século XIX, mas também para testemunhar a presença da retórica e da poética como disciplina no currículo da escola: de Fernandes Pinheiro, as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II pelo respectivo professor*, publicadas em 1877; de Franklin Dória, a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II*, publicada em 1878.

Até o fim do Império, *retórica, poética e gramática* eram as disciplinas que constituíam o ensino da língua portuguesa e, só a partir de então, elas foram fundidas numa única disciplina que passou a denominar-se Português. No entanto, somente em 1871 foi criado no Brasil, por meio de decreto imperial, o cargo de “professor de português”, sendo o referido decreto apontado por muitos estudiosos como o marco oficial do ensino da língua vernácula (SOARES, 2002).

Do período do Império até a Primeira República, as escolas secundárias direcionaram seu trabalho para o treinamento de alunos aos exames preparatórios para os cursos superiores, destacando-se entre eles, direito e medicina. Com o propósito de atender aos anseios desses alunos, o currículo do ensino secundário enfatizou os conteúdos que eram privilegiados nessa época, a saber, as disciplinas humanísticas: Latim, Filosofia, Línguas Vivas, História e Geografia, e Retórica, e as Matemáticas Elementares.

E, até 1940, a disciplina Português manteve o ensino de gramática, retórica e poética, uma vez que ainda nesse período a escola servia aos grupos sociais economicamente privilegiados, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens. As Gramáticas expositivas, de Eduardo Carlos Pereira (1907), Gramáticas Escolares, de Antenor Nascentes (1940), O idioma nacional – Gramática para o Ginásio, e O idioma nacional – Gramática para o colégio, Gramática normativa da língua portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno (1944), Português prático, de José Marques da Cruz (1955) e, a Gramática metódica da língua portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida (1960), são exemplos das numerosas gramáticas produzidas para uso escolar nesse período.

E um dado importante a registrar é o fato de que o professor era geralmente um estudioso da língua e de sua literatura, e dedicava-se também ao ensino. As instituições formadoras surgiram somente nos anos de 1930. As “Seletas” estiveram presentes nas escolas brasileiras no final do século XIX, e até as primeiras décadas do século XX. Muito utilizada foi a Selecta Nacional, do filólogo português Caldas Aulete, embora a que dominou o ensino médio no Brasil durante a primeira metade do século foi a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja publicação ocorreu em 1895, e teve sua última edição em 1969. Soares, M. (2002, p. 166) pontua que:

[...] quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século, à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

Nos anos de 1950, com progressivas transformações nas condições sociais e culturais da população, sobretudo nas possibilidades de acesso à escola, esta passa a ter que reformular suas funções e objetivos, o que vem a acarretar alterações nas disciplinas curriculares, inclusive modificações no conteúdo da disciplina português. Democratiza-se a escola, à qual passam a ter direito de acesso os filhos não apenas da burguesia, mas também da classe trabalhadora. Pietri (2005, p. 36), assim descreve a situação da escola nesse período:

[...] nos anos de 1950, quando os grupos sociais não mais apenas os “filhos-família” (como denominava Houaiss (1985) os grupos social e economicamente privilegiados) têm acesso à escola, mas também filhos de trabalhadores, há o aumento da necessidade de professores, o que diminui o grau de exigência na seleção do ensino oferecido, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez piores as condições de trabalho.

A multiplicação de alunos conduziu a um rebaixamento salarial e o professor que antes elaborava e propunha questões e exercícios a partir de textos por ele selecionados, passou a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, sendo uma delas transferir para o livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

De 1950 a 1960, gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir uma disciplina com conteúdo articulado, ou seja, buscando, na gramática, elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ou buscando no texto as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Nesse período, gramática e texto passaram a ser apresentados num só livro, embora, segundo Soares, M. (2002, p.168), na verdade, a gramática tivesse primazia sobre o texto, o que ainda acontece em grande parte das escolas.

Com a Lei nº 5.692/71, as disciplinas curriculares sofreram mudanças, em decorrência das intervenções do Governo militar instaurado em 1964. A denominação da disciplina Português passou a ser *Comunicação e Expressão*, nas

séries iniciais do então criado 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse grau. Para o 2º grau, o foco em “comunicação” desapareceu da denominação e, nesse grau, passou para *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. A ênfase não se calçou mais no estudo sobre a língua ou no estudo da língua, mas no desenvolvimento do uso da língua. Nos livros didáticos, a gramática foi minimizada e apareceram os exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

Segundo Soares, M. (2000, p. 170), tais denominações, por não encontrarem apoio, nem no contexto político, nem no contexto ideológico da segunda metade dos anos de 1980, considerada época da redemocratização do país, foram eliminadas, sendo recuperada a denominação *Português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio.

As chamadas ciências lingüísticas (lingüística, sociolingüística, psicolingüística, lingüística textual, pragmática e a análise do discurso) chegaram ao campo do ensino da língua materna nessa década e trouxeram contribuições significativas ao ensino da disciplina Português, que antes tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, e agora passa a dirigir-se aos alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade lingüística, exigindo nova postura dos professores, quanto aos conteúdos e metodologias aplicadas.

No período observado, as discussões sobre o ensino no país evidenciavam que, para as classes desfavorecidas, o ensino significava mais exclusão que participação na sociedade, tendo em vista uma escola que apenas reproduzia os valores das classes privilegiadas. Com isso, um fato tornou-se constante: a evasão, que decorria da não-adaptação do aluno a uma realidade muito diferente da sua, tendo em vista que este possuía um nível de letramento insuficiente para acompanhar aquilo que era exigido na escola, idealizada até então para as classes privilegiadas.

O termo letramento entendido como “a capacidade de apropriar-se da escrita, saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 18). Morais e Albuquerque (2005) fazem distinção entre a alfabetização e o letramento, e enfatizam que nos últimos 30 anos houve um refinamento nas concepções de alfabetização e um novo conceito passou a ser utilizado, a saber, o letramento. Segundo o Dicionário Houaiss (2001), letramento é um “conjunto de práticas que

denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Soares M. (1998^a) *apud* por Morais e Albuquerque (2005, p. 63) apresenta a seguinte definição:

[...] o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. É importante destacar que a palavra *literacy* designa todo o complexo processo de alfabetização. No Brasil, no entanto, o termo não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela.

A concepção da autora aponta para uma indissociabilidade entre os dois termos, que é reforçada da seguinte forma:

[...] “*alfabetizar e letrar* são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. (SOARES, *apud* MORAIS e ALBUQUERQUE, 2005, p. 63)

Nesse sentido, alfabetização e letramento são termos que designam processos distintos, mas ao mesmo tempo não podem transcorrer isoladamente, uma vez que a intenção não é formar analfabetos funcionais, mas sim cidadãos que possam ter condições de apropriar-se das práticas de uso da leitura e da escrita. Cidadãos que se apropriem da leitura e da escrita, que saibam encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa.

Ribeiro (2003, p. 110) reforça que ao lado da apropriação da leitura e da escrita, o desenvolvimento do gosto e do interesse pela leitura também deve ser estimulado e assim se posiciona:

O gosto e o interesse pela leitura são um dos objetivos atitudinais relacionados ao ensino da linguagem escrita mais freqüentemente mencionados nos currículos de educação básica, considerados parte essencial do desenvolvimento cultural dos estudantes. Ao passo que as práticas de leitura e escrita no contexto do trabalho são em grande parte impostas como obrigações profissionais, aquelas que se dão de fora desse contexto ou do contexto escolar são as que melhor revelam as disposições dos sujeitos no entretenimento e desenvolvimento cultural, o que supostamente seria influenciado por outros aspectos além da proficiência na leitura e na escrita.

Considerando os conceitos apresentados em relação a letramento e alfabetização, Saviani (2005, p. 4,5), ao discorrer sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, destaca:

O grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Saviani (2005, p. 3) aponta ainda que de acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina”. Tal realidade tornou-se ainda mais agravante devido ao contingente de crianças em idade escolar que não tiveram acesso à escola, “tornando-se *a priori* marginalizadas dela”. Dessa forma, no que diz respeito à questão da marginalidade, o autor assim classificou as teorias educacionais:

Num primeiro grupo, temos aquelas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 2005, p. 3)

Nessa concepção, os dois grupos procuram explicar a questão da marginalidade a partir de determinado modo de compreender as relações entre educação e sociedade. O primeiro grupo defende a idéia de uma sociedade que busca a integração de seus componentes. A marginalidade, vista como um fenômeno acidental, tem na educação um instrumento de correção de distorções. Para o segundo grupo de teorias, a sociedade é marcada pela divisão entre grupos e a marginalidade “um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade”, ou seja, o grupo que detém o poder se converte em dominante, apropriando-se dos resultados

da produção social e, conseqüentemente relega os demais à condição de marginalizados.

Pode-se perceber que, em meio a esse contexto, várias crianças foram ficando à margem da escola, tanto pela evasão quanto pela dificuldade em acompanhar o ritmo imposto pela classe dominante. Muitas dessas crianças estão hoje presentes nas estatísticas como adultos que não estudaram na “idade própria” e, portanto, não possuem a certificação de escolaridade tão necessária hoje pelas relações de trabalho.

Assim, com a chegada aos bancos escolares da classe trabalhadora, houve a necessidade de incorporar as diferenças do alunado nas estratégias de ensino, por meio de materiais didáticos adequados e alterações nos currículos. A educação de jovens e adultos deveria acompanhar tal processo. Paiva (2004, p. 209) salienta:

A legislação recomenda a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos e suas experiências no mundo do trabalho, etc. Nelas, esses sujeitos se formaram, não na escola; por elas aprenderam conteúdos que determinam seus modos de estar no mundo, de aprender novas coisas, determinam seus interesses, seus desejos de saber mais, de certificar-se, de progredir, ou não, nos/pelos estudos.

Partindo desse pensamento, faz-se pertinente considerar que o trabalho com jovens e adultos tem um sentido peculiar, não sendo possível ignorar os conhecimentos e experiências adquiridos por eles ao longo da vida, sendo, porém, de extrema importância trazê-los para a sala de aula, ressignificando-os.

A década de 1980 teve o professor como figura central de suas preocupações. As mudanças pretendidas para a melhoria do ensino passavam, obrigatoriamente, pela conscientização do professor quanto à sua prática pedagógica, portanto o investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. A partir das novas perspectivas vivenciadas pela Lingüística, novas propostas de ensino começaram a surgir com o objetivo de substituir as normas que anteriormente predominavam no ensino de Língua Portuguesa na escola. Nesse período, as Secretarias de Estado de Educação elaboram e publicam novos planos curriculares, as novas propostas concebem a linguagem como um lugar de interação humana e buscam contextualizar o ensino de língua materna no espaço histórico-cultural específico para cada situação. O surgimento de novas propostas implicou mudanças

com relação ao tipo de interação dentro da sala de aula, implicou mudanças no trabalho do professor no sentido de garantir ao aluno a possibilidade de se expressar, ou melhor, estimular e propiciar momentos para que o aluno participasse e se manifestasse em sala de aula. Essa atitude requeria o respeito e o zelo, por parte do professor, com relação às diferentes variedades lingüísticas que o aluno pudesse trazer para dentro da sala de aula.

A década de 1990 destacou-se pela implementação de políticas neoliberais, que promoveram mudanças na educação e no país, com base no ideário neoliberal. No Brasil, esse trabalho resultou na concretização do Plano Decenal de Educação para Todos e na reforma educacional que produziu diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.

O Ministério da Educação – MEC, nessa década, enviou para as escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), formados por um conjunto de quatro documentos: em 1997, os PCN para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); em 1998, os PCN para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e os PCN para a Educação Infantil e os PCN para o Ensino Médio em 1999. Esses documentos subsidiaram a organização do currículo da Educação Básica em todo o país e tiveram a função de garantir a coerência do sistema educacional, socializar as produções pedagógicas, orientar e subsidiar os educadores nas reflexões e discussões sobre a prática escolar.

Já desde o início da década de 1980 o ensino da disciplina Língua Portuguesa, na escola, foi alvo de discussões e debates em nível nacional acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil. E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (1997, p. 19) “no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita”. Assim, em sua missão de ensinar, e mais especificamente, ensinar a disciplina Língua Portuguesa, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito esse inalienável de todos.

No entanto, salientam que as transformações educacionais significativas acontecem somente a partir das reflexões da sociedade sobre as finalidades da educação, uma vez que a escola tende a corresponder às novas exigências impostas no meio em que se encontra, ou seja, quando a sociedade reconhece a necessidade de transformação do perfil social e cultural do alunado, dentre eles, os jovens e adultos. Como exemplo, a significativa ampliação da presença na escola dos filhos da classe

trabalhadora – que hoje têm a garantia de acesso, mas nem sempre de sucesso – deflagrou no país uma forte demanda por um ensino mais eficaz.

2.2 - Concepções de Linguagem

Diversos autores já discutiram a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. No entanto, para abordar as concepções de linguagem faz-se imprescindível, neste momento, conceituá-la. Luft (1985, p. 01) apresenta não apenas o conceito de linguagem, mas também a relevância dessa faculdade humana:

Ser eminentemente social, o homem precisa, para (sobre)viver, comunicar-se com seus semelhantes. Para isso ele tem um dom de natureza, inato: a faculdade de (re)criar e manipular sistemas de comunicação. Essa faculdade criativa é a linguagem. O homem é um ser de linguagem.

Não só para se comunicar com seus irmãos tem o homem a faculdade da linguagem. Esta lhe serve também, e primariamente, para estruturar seu mundo interior. Serve-lhe para pensar e conhecer. E sempre para, previamente, construir no espírito o que vai exteriorizar.

Função externa e interna da linguagem: função, primeiro de pensar (cognitiva) e, depois, de comunicar (comunicativa).

Dentre as inúmeras questões discutidas nas últimas décadas pelos educadores, pode-se destacar o processo de ensinoaprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista as preocupações em torno do fracasso escolar no ensino dessa disciplina. Tais preocupações têm sido alvo de pesquisas de alunos e professores universitários que buscam conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, no intuito de implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Contudo, o interesse aqui está nos modos de se conceber a linguagem e suas implicações metodológicas no ensino da disciplina Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que a concepção que se tem de linguagem pode informar uma determinada prática escolar.

Travaglia (1996) destaca que as concepções de linguagem e de língua alteram em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto à postura que se tem em relação à

educação. Muitas vezes, o professor não está consciente da teoria lingüística ou do método que embasa seu trabalho, pois não lhe ocorre no seu fazer diário uma reflexão sobre os pressupostos metodológicos que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo, por que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Definir *o que, como e para que* se ensina o que se ensina, interfere no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o cerne da discussão sobre os imensos e variados problemas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa requer a construção, por parte do professor, de uma concepção de linguagem que determine o seu fazer pedagógico.

Os estudos lingüísticos vem sendo permeados por três modos de ver a linguagem. Essas três concepções, segundo Travaglia (1996), serão detalhadas a seguir.

2.2.1 - Primeira concepção: a linguagem como expressão do pensamento

De acordo com essa concepção, o não saber pensar é a causa das pessoas não saberem se expressar. Uma vez que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, pensar logicamente é visto como um requisito básico para se escrever. Nesse sentido, Travaglia (1996, p. 21) enfatiza que a expressão das idéias “é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Assim sendo a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada, é explicada como sendo um ato de criação individual, e a forma de expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento do indivíduo e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. E, para tanto, há regras a serem seguidas, que se situam no domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, “que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem” (TRAVAGLIA, *idem*, p. 21).

Acredita-se, dessa forma, que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento. Portanto, essa concepção caracteriza a linguagem como algo individual e que se centra na capacidade mental do indivíduo. As dificuldades de expressão e o discurso que se materializa no texto independem de

uma situação de interação comunicativa com um interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Havendo algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de um indivíduo pensar e raciocinar logicamente.

Segundo Geraldi (1997, p. 41), “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

2.2.2 – Segunda concepção: a linguagem como instrumento de comunicação

A Linguagem, nesse sentido, é vista, segundo Travaglia (1996, p. 22), “como meio objetivo para a comunicação” e adverte que a língua é um sistema de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilitam ao emissor transmitir uma determinada mensagem ao receptor. No entanto, somente haverá comunicação quando emissor e receptor conhecem e dominam o código utilizado, de forma preestabelecida e convencionada.

Os estudos da linguagem, nessa concepção, foram fundamentados em nomes importantes como Ferdinand Saussure, fundador do estruturalismo lingüístico, no início do século passado, com a publicação do Curso de Lingüística Geral (1916), e de Noam Chomsky, lingüista americano, autor da Teoria da Gramática Gerativa.

Saussure direcionou seus estudos lingüísticos àquilo que considerou realmente essencial, a saber: a língua. Em seu Curso de Lingüística Geral, o referido autor concebeu língua como um sistema abstrato, homogêneo, um fato social ou geral. Saussure excluiu de seus estudos a pesquisa diacrônica, e abordou apenas a descrição do estado de uma língua sincronicamente. Para ele interessava saber o modo como funcionavam, num determinado momento, como meio de comunicação entre seus falantes, a partir da análise de sua estrutura.

Porém, na década de 1950, Noam Chomsky criticou o *estruturalismo* saussuriano, por não ter tratado da criatividade da linguagem. A questão do aspecto *criativo* ou *criador* da linguagem, fundamental no modelo teórico de Chomsky, está na base da competência lingüística do falante. A noção de criatividade lingüística que

interessa a esse lingüista é a que ele denomina “criatividade governada por regras”, distinta, portanto, de um outro tipo de criatividade, caracterizada por ele como “criatividade que modifica regras”. Uma gramática científica dessa competência teria a função de descrever o mecanismo finito, ou seja, o conjunto de instruções explícitas de regras, elementos e categorias, capaz de engendrar (isto é, enumerar explicitamente) um conjunto infinito de frases (ALMEIDA, 2002, p. 110-111).

Tais afirmações são ratificadas por Travaglia (1996, p. 22), que explica:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma visão formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social.

Lyons (1987, p. 216) também expõe seu ponto de vista quanto aos estudos da linguagem segundo Saussure e Chomsky:

Saussure dá a impressão de que as sentenças de uma língua são exemplos de **parole**; tanto ele quanto seus seguidores falam de uma **langue** como um sistema de relações e não dizem nada ou quase nada sobre as regras necessárias para gerar sentenças. Chomsky, por outro lado, insistiu desde o início que a capacidade de produzir e de compreender sentenças sintaticamente bem formadas é uma parte central – na realidade, a parte central – da competência lingüística de um falante. Sob este aspecto, o gerativismo chomskiano constitui sem dúvida um avanço em relação ao estruturalismo saussureano.

No entanto, para Orlandi (1986, p. 48), “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual, abstrato (a língua e a competência)”. Nesse sentido, isolam o homem do seu contexto social, tendo em vista que não reconhecem as condições de produção dos enunciados.

2.2.3 – Terceira concepção: a linguagem como forma ou processo de interação

De acordo com Travaglia (1996, p. 23):

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Ao contrário das concepções anteriores, essa terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais, representando, por sua vez, as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à lingüística da enunciação, como a Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e os estudos ligados à Pragmática (TRAVAGLIA, 1996). Tais teorias colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem.

Assim concebida, a linguagem é vista como uma atividade, uma forma de ação entre indivíduos que se comunicam com fins específicos, permitindo a prática dos mais diversos atos de comunicação e pode ser considerada como uma prática social determinada pelos interesses dos participantes em agir sobre os demais.

Em lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. Nesse caso, a língua passa a ser o reflexo das relações sociais, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra. O locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção do seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

Bakhtin (1997, p. 95) enfatiza que:

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor não tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas

apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Não se pode, segundo o autor, separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas. Na concepção interacionista, a linguagem caracteriza-se por sua ação social e é entendida como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural.

Nesse sentido, a percepção das variações lingüísticas não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, com explicações referentes ao “certo” e ao “errado”, ao “aceitável” e ao “inaceitável”, ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Uma vez reconhecido que a língua está em constante evolução, entende-se que todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem à nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicatividade. Do ponto de vista interacionista da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso lingüisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura.

Dizer que a língua é o retrato do grupo social significa que existem fatores externos à língua responsáveis pela variação lingüística, tais como o grau de instrução do falante e região de origem, profissão e classe social. Fatores esses que caracterizam o grupo social e determinam a sua linguagem.

Goodson (1999, p. 40) considera que, no campo da educação de adultos,

[...] esta valorização da experiência de vida constituía, nessa fase e na posterior, um dos traços do currículo, que pode ser assim resumido: “escolha das matérias por parte dos alunos, disciplinas ligadas com a vida concreta contemporânea e paridade da discussão geral com a instrução baseada na experiência”.

Portanto, tal afirmação segue ao encontro da concepção da linguagem como forma ou processo de interação, em que a concretização e a escolha das matérias podem ser observadas segundo as necessidades dos alunos.

A língua denominada “padrão” nada mais é do que uma variedade lingüística que, num certo período da história, foi escolhida por um grupo social influente e passou a ser utilizada como exemplo de poder. Logo, quem fizesse uso dela teria “status”. Sendo ela falada por pessoas influentes, estudiosos da língua passaram a utilizá-la como um referencial a ser seguido, desconsiderando as outras variedades lingüísticas que, apesar de não serem utilizadas por pessoas da elite, não deixam de ter a sua importância no contexto social. A escola, por sua vez, enfatiza a idéia de que um modelo de língua representa a língua de todos; faz isso quando é reforçado o padrão culto como o “certo” a ser utilizado pelo indivíduo.

Numa perspectiva mais ampla, cabe ressaltar que as línguas, como sistemas simbólicos de representação da realidade, envolvem diferentes fatores inter-relacionados e seus usos implicam não apenas materiais lingüísticos, mas também determinações históricas, políticas, culturais, da vida em geral de cada comunidade.

Pretendo fundamentar a análise dos documentos do corpus, na terceira concepção de linguagem, entendida como forma ou processo de interação. Nesse sentido, concordo com Marcuschi quando se expressa nos seguintes termos:

Concebo a língua muito mais pela metáfora da “**lâmpada**” que do “**espelho**”, pois ela não é uma representação especular do mundo e sim uma apresentação, a língua não é um **retrato** e sim um **trato** do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que **capital**, a língua é uma **moeda**, servindo para trocas; mais do que um **almoxarifado** de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais) a língua é uma **carpintaria** (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de **trilhos** a ligar dois pólos — o mundo e a mente —, mas um conjunto de **trilhas** que decidimos seguir, mesmo que dê em aporias. Com isto, perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução (2001, p. 3).

Dessa forma, a língua interessa não apenas aos estudiosos, mas a todos os cidadãos que precisam usá-la, adequadamente, nas mais diversas situações, para intervir, posicionar-se e agir, questão que será mais detalhada no item a seguir.

2.3 - O domínio da língua: meio de efetivar a participação dos indivíduos em sociedade

O domínio da língua desempenha importante papel na transmissão cultural. Segundo Benveniste (1976, p. 27)

[...] é dentro da, e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. É por isso que tantas mitologias, tendo de explicar que no início dos tempos alguma coisa pôde nascer do nada, propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial e soberana, a Palavra. Não existe realmente poder mais alto, e todos os poderes do homem, sem exceção, pensemos bem nisso, decorrem desse. A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade.

Nesse sentido, pela linguagem os indivíduos expressam suas idéias, pensamentos, intenções e estabelecem relações sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p. 23) são bem enfáticos quanto à importância do domínio da língua pelos indivíduos:

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Como já visto, numa sociedade de classes, os valores atribuídos à leitura e à escrita expressam a visão dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção.

Segundo Soares, M. (1988, p. 19), pesquisas demonstram que as classes dominantes vêem a leitura como fonte de lazer, ampliação dos horizontes, de conhecimentos, de experiências (nunca como exigência para o mundo do trabalho). Para as classes dominadas, a leitura é instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

Nem sempre a escola consegue a proeza de realizar trabalhos que realmente estimulem em seus alunos o prazer pela leitura e escrita. Muitos são os empecilhos encontrados pelo caminho os quais impedem resultados considerados positivos nas avaliações realizadas no país, dentre eles pode-se citar o despreparo de um grande número de professores no que se refere ao trabalho nos anos iniciais da criança na escola, período este correspondente à alfabetização, o qual tem apresentado ao longo

dos anos resultados nada satisfatórios, sendo que muitos alunos ficam à margem do processo, não conseguindo acompanhar o ritmo alcançado pela maioria.

Esse fator, unido a tantos outros, desencadeou no país, ao longo dos anos, um grande número de pessoas que não concluíram seus estudos, nem freqüentaram a escola na “idade própria”. E, para aqueles que hoje retornam à escola, jovens e adultos, em busca do conhecimento que não lhes foi oportunizado outrora, necessitam encontrar uma nova escola, com práticas e saberes que considerem suas experiências alcançadas ao longo dos anos.

Para que o oferecimento dessa escolaridade seja viabilizado, conforme determina a LDB n. 9394/96, a EJA não pode ser pensada como uma oferta menor aos que a busca, nem pior, nem menos importante, porém como um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelo público-alvo, a saber: jovens e adultos, pessoas com histórias de vida, conhecimentos, experiências acumuladas, vida profissional encaminhada e que querem recuperar o tempo escolar que não lhes foi oportunizado.

2.4 - O fracasso escolar

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 20), “o conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar”. Isso porque, para uma parte dos alunos, o que se ensinava era aprendido, para outra parte, parecia não funcionar. Já na década de 1980, os referidos PCN apontam que começaram a circular, entre os educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de como compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta no “como se ensina”, para o “como se aprende”. Tais estudos contribuíram para a compreensão de aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como, por exemplo, o fato de as crianças, oriundas de famílias mais favorecidas, apresentarem maior desenvolvimento nos estudos do que aquelas provenientes de famílias com um poder aquisitivo menor.

Outro aspecto importante foi o reconhecimento de que as crianças, oriundas de famílias com poder aquisitivo mais elevado, chegavam à escola com muito mais informação do que se imaginava, ou seja, passou-se a perceber que elas chegavam à escola trazendo consigo uma bagagem significativa de conhecimentos prévios,

adquiridos em seu convívio familiar e social, bem como possuíam maiores oportunidades de participação, em atividades sociais em que a escrita faz-se presente, do que aquelas oriundas de famílias menos favorecidas, e essa diferença manifestava-se no desempenho em sala de aula.

Soares, M. (2000, p. 11), no entanto, apresenta três explicações para o fracasso na/da escola, sendo elas: a *ideologia do dom*, em que “as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um”. Ou seja, a responsabilidade pelo fracasso é do aluno. Para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por não ser capaz de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas. Tal explicação não se justifica segundo a referida autora, considerando que,

[...] nas sociedades capitalistas, a divisão de classe é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro. Os donos do capital e, por isso, donos também dos meios de produção, constituem o grupo dominante, que goza de condições materiais de vida privilegiadas; as classes trabalhadoras, que vendem sua força de trabalho aos donos do capital, constituem as classes dominadas, social e economicamente desfavorecidas. (SOARES, 2000, p, 13).

Se tal ideologia fosse a resposta para o problema do fracasso escolar, alunos provenientes das classes dominantes fracassariam também, em igual proporção, uma vez que a origem das desigualdades sociais é econômica, não tendo relação com as desigualdades naturais ou desigualdades relacionadas à inteligência.

A segunda explicação refere-se à *ideologia da deficiência cultural*, em que “as condições de vida de que gozam as classes dominantes [...] dão a possibilidade de ter sucesso na escola” (SOARES, 2000, p. 13), ou seja, uma considerável parte de alunos seriam “portadores de déficits socioculturais”. Essa autora aponta seu pensamento a esse respeito da seguinte forma:

Do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis; não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes, e qualquer

comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea (SOARES, 2000, p. 14).

O pensamento anteriormente exposto traduz também a terceira explicação do fracasso escolar, ou seja, a *ideologia das diferenças culturais*. Assim sendo, o que deve se reconhecer é que os alunos trazem para a escola uma diversidade de “culturas”, diferentes uma das outras, porém independentes, com coerência e complexidades. Tentar hierarquizar as formas de cultura seria, segundo a autora, uma postura “cientificamente incorreta”.

A escola, por sua vez, como uma instituição que está a serviço da sociedade capitalista “assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas encontra nela padrões culturais que não são seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados” (SOARES, M. 2000, p. 15).

Transpondo tais explicações para a realidade da EJA, muitos alunos sofrem no meio escolar um processo de marginalização cultural e, conseqüentemente, fracassam não por suas deficiências intelectuais ou mesmo culturais, mas por possuírem um perfil diferenciado, como traduz a ideologia das diferenças culturais.

E, no contexto cultural, a linguagem possui papel de fundamental importância, pois é, ao mesmo tempo, o produto principal da cultura, como também o instrumento principal para sua transmissão, conforme palavras de Soares, M. (2000, p. 17):

[...] a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Sendo assim, a seleção dos conteúdos lingüísticos que serão trabalhados é tarefa importante, e caberá ao professor explicar aos seus alunos as causas das variedades, bem como administrar o “choque” que poderá ocorrer entre as modalidades falada e escrita, de modo que lhes seja favorável criar novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade lingüística de cada um, discutindo

a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio e repudiando qualquer manifestação de preconceito lingüístico.

Segundo Geraldi (1999, p. 40), quando se fala em ensino, uma questão como “para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que [...] os alunos aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre como ensinar, ou quando ensinar, o que ensinar, etc.” Para o referido autor, a resposta a essa pergunta implica assumir tanto uma concepção de linguagem, quanto uma postura relativa à resposta ao “para quê”, uma vez que tais respostas darão efetivamente as diretrizes básicas do ensino de língua portuguesa.

No entanto, Travaglia (1996, p. 10) faz o seguinte alerta:

[...] o professor deve evitar a adesão superficial a modismos lingüísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias lingüísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos. A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. Daí um pressuposto óbvio de toda metodologia, mas no qual devemos insistir: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. Neste segundo caso trabalhamos com alternativas pelas quais não optamos, o que configura uma situação indesejável em que somos como autônomos inconscientes, agindo pelo comando de outrem, ou servindo a causas a que nem sempre somos simpáticos. É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos ou fizemos em todos os níveis, ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos.

Travaglia (p. 17) aponta que para dar aula de uma língua a falantes nativos dessa língua é preciso refletir sobre a seguinte pergunta: “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” E o autor apresenta quatro respostas: a) pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, a capacidade dos usuários de uma língua empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação; b) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade da língua; c) levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, da instituição social que a língua é,

ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona; d) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar.

Conhecendo os objetivos do ensino da língua materna, outra questão importante ressaltada por Travaglia (1996) é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua (ver item 2.2, neste capítulo), pois a maneira como se concebe “a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (p. 21).

Quanto ao conceito de *gramática*, cabe ressaltar que se trata de um termo polissêmico. Cada um dos conceitos de *gramática* considerados correlaciona-se, simultaneamente, a uma diferente concepção de linguagem e de ensino.

Em primeiro lugar, a gramática concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Ligada a essa definição está a concepção de que a “linguagem é a expressão do pensamento”. A gramática então é normativa, associada ao ensino tradicional, prescritivo, e a unidade lingüística é a palavra (vocabulário). Esse tipo de ensino privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

A segunda concepção é a que tem sido chamada de gramática descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. O ensino é descritivo e tem como característica descrever as estruturas frasais, mostrar o funcionamento da linguagem e como determinada língua em particular funciona. A unidade lingüística é a frase. A gramática descritiva, segundo Travaglia (p. 32) “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”.

A terceira concepção é aquela que, ao considerar a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está inserido, percebe a gramática como um conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. A linguagem é concebida como uma forma ou processo de interação e a gramática é reflexiva e internalizada (no uso). O ensino é produtivo, construtivista e interacionista, ou seja, objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas; a unidade lingüística está no texto.

Para Travaglia os três tipos de ensino abordados não se excluem mutuamente; pode-se lançar mão de todos eles de acordo com os objetivos que se quer alcançar e faz a seguinte advertência:

Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. (TRAVAGLIA, 1996, p. 40).

Sendo a sala de aula um lugar de interação verbal, em que o professor não é mais visto com única fonte do saber, é importante verificar se o trabalho pedagógico exercido nas escolas está atentando-se para as reais necessidades dos alunos na produção do conhecimento. E para melhor compreensão dos momentos-chave do ensino de Língua Portuguesa no processo educacional seria necessário observar se os conteúdos ensinados, o enfoque dado, a metodologia de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o tipo de avaliação, o relacionamento com os alunos, todas essas ações correspondem a atividades concretas realizadas em sala de aula, em direção ao caminho pelo qual o professor optou por trilhar.

2.5 – O aspecto cultural e suas implicações na EJA

É necessário entender que a escola é um espaço de confronto entre diferentes culturas: cada sujeito nela presente traz sua trajetória cultural para construção de um trabalho coletivo e assim torna-se fundamental a reflexão que busca explicitar as diferentes leituras, os diferentes olhares e modos de ver e fazer a escola. O valor dessa explicação está em oferecer elementos para a construção de consensos possíveis, contemplando o diverso.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 58) ponderam que “na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam

inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar”. Porém, a dificuldade da escola em lidar com a diversidade de expressões culturais, evidencia a necessidade de um olhar para a discussão entre cultura e currículo, discutir e problematizar seus fazeres, pensar as interferências da cultura de massas e seus elementos ideológicos, bem como romper com estereótipos e preconceitos.

Pesquisas e registros de autores, como Forquin (1993) e Pérez Gómez (2001), sobre a relação entre educação e cultura, estabeleceram possíveis aproximações com as práticas pedagógicas que se desenvolvem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Forquin (1993), ao explicitar as interferências culturais e políticas do currículo, faz referência a Raymond Williams, autor de *Culture and Society* (1958), que trata a cultura como “disposição geral do espírito visando um ideal de perfeição”. Williams enfatiza

[...] que os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, estratos para fins didáticos. A cultura é, neste sentido, o objeto de seleção, o material de e para a seleção. [...] corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo (FORQUIN, 1993, p. 37-38).

Sob esse prisma, entendo que há necessidade de construir um currículo que considere a identidade cultural de alunos jovens e adultos, pensar o trabalho desenvolvido na escola numa perspectiva que contemple a diversidade cultural desse alunado. Entender a cultura realmente como “repertório” ou “tesouro”, aliados no processo de ensinoaprendizagem.

De outra forma, Pérez Gómez (2001, p. 17) também conceitua cultura, considerando-a como um

[...] conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. [...] é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e

objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

O referido autor apresenta uma conceituação de cultura bastante ampla e, ao mesmo tempo, evidencia o fato de que a cultura pode tanto potencializar quanto limitar; abrir, mas também limitar o horizonte de imaginação e prática dos que a vivenciam. Ou seja, cada cultura, com suas especificidades, possui papel determinante quanto às possibilidades de criação, desenvolvimento, evolução, estancamento, autonomia ou dependência.

Pérez Gómez (2001) refere-se à escola também como espaço de cruzamento de culturas, e as classifica da seguinte forma: *a cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas; *a cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; *a cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social, das pressões do cotidiano; *a cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e *a cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Julia (2001) aborda a cultura escolar e a descreve como um

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 1).

São normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender a questões de ordens diversas como as citadas pelo autor, ou seja, religiosas, sociopolíticas ou de socialização. O conceito evidencia ainda o fato de que recai sobre o envolvimento dos sujeitos a obediência ou não às normas e o estabelecimento das práticas diárias do fazer escolar.

Para Viñao Frago (2000, p. 8), a “cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao largo do tempo no seio das instituições educativas”. Isso significa dizer que, no interior da escola, produzem-se modos de pensar e de atuar que proporcionam desenvolvimento de conduta, modos de viver e de pensar.

2.6 – Reflexões sobre o currículo para a EJA

O Plano Estadual de Educação - PEE (2004) aponta como grandes impedimentos para que a Educação de Jovens e Adultos não atinja seus objetivos, o fato de que os cursos hoje oferecidos preparam insatisfatoriamente o alunado, bem como o não atendimento à proposta para essa modalidade de ensino. Somada a essas questões, incluso o currículo para a EJA, será que ele contempla os anseios e expectativas desse alunado?

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm demandado o desenvolvimento de novas habilidades, no campo tanto cognitivo quanto social, bem como uma formação geral sólida para o jovem e o adulto, trabalhador ou não.

Paralelamente a essas necessidades, instituições públicas e privadas têm procurado criar mecanismos que atraiam a demanda de jovens e adultos para a escola. No entanto, pesquisas têm demonstrado que somente a organização e a estrutura dos cursos de EJA não têm garantido a permanência dessa demanda na escola, bem como os conteúdos selecionados para tal modalidade muitas vezes não estabelecem relação com a realidade dos alunos e de seus saberes acumulados na experiência de vida e de trabalho.

Saviani (1991, p. 14), em um artigo intitulado “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, discorre sobre o papel da escola básica e aponta como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Para o autor, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. A escola tem a ver com a ciência que, nesse contexto, corresponde ao saber metódico, sistematizado.

Nesse mesmo artigo, Saviani (1991, p. 14) faz uma explanação sobre como os gregos tratavam essa questão:

Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da

sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

A escola é o local onde os alunos da EJA buscam o conhecimento sistematizado, a *episteme*, o saber elaborado (ciência). Ela é o canal para aprimorar e ampliar o conhecimento adquirido pelo público jovem e adulto ao longo de sua trajetória de vida, uma vez que muitos o buscam no intuito de adquirir os conhecimentos necessários para o sucesso profissional e social. E a tarefa de estabelecer uma relação entre o conhecimento que os educandos trazem e os conhecimentos historicamente construídos não é tão simples quanto parece.

Um pedreiro, que exerce a profissão sem ter estudo, para desenvolver seu trabalho, necessita de conhecimento matemático e raciocínio lógico, aprendidos por necessidade ou por observação. A escola sistematiza os cálculos efetuados por ele, no entanto usa, muitas vezes, metodologias e problematizações distanciadas da realidade desse indivíduo, tornando complexo algo que ele já internalizou por sua experiência de vida.

Os alunos jovens e adultos trazem consigo experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais, bem como apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios. Dessa forma, os conteúdos selecionados para os alunos da EJA merecem estabelecer relação com a realidade deles e com os saberes que acumularam na experiência de vida e de trabalho.

Thompson (1968, p. 9) *apud* por Goodson (1999, p. 42), a esse respeito, apresenta a seguinte consideração no que se refere à educação de adultos:

Toda educação digna deste nome envolve uma relação de mutualidade, uma dialética: nenhum educador de mérito considera os seus alunos como se fossem uma espécie de recipientes inertes de educação, e nenhuma classe provavelmente irá permanecer com ele no curso, se ele, equivocado, achar que a classe deverá ser passiva. O que é diferente em relação ao estudante adulto é a experiência que este traz para o relacionamento. Tal experiência modifica, ora de forma sutil, ora de modo mais radical, todo o processo educativo: influencia os métodos de ensino, a seleção e amadurecimento dos educadores e o roteiro de aprendizagem, podendo até expor aspectos falhos ou lacunas nas disciplinas acadêmicas ministradas, de modo a provocar a abertura de novas áreas de estudo.

Importante essa afirmação, pois, mediante o grau de experiência do sujeito, mudam também os métodos, a seleção de conteúdos e os roteiros de aprendizagem.

No modelo de escola que ainda vigora em algumas realidades, desde Comênio até os dias de hoje, a aprendizagem se assenta na transmissão de informações desarticuladas e soltas, sem nenhuma lógica que as articule. Ou seja, dados isolados ou conteúdos desarticulados, não-apreendidos do conhecimento na sua integridade, tornam-se informações inúteis, não aplicáveis aos fatos da realidade.

E, nessa direção de pensamento, Saviani (1991, p. 15) aponta o que justifica e o que não justifica a existência da escola:

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, se a escola existe para propiciar aos indivíduos a aquisição dos instrumentos que lhes possibilitem o acesso ao saber elaborado e sua gênese, essa instituição deve estruturar-se a partir desse ponto, ou seja, por meio do saber sistematizado que se estrutura o currículo escolar.

Quanto ao currículo, Saviani (1991, p. 16), o define como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. No entanto, não basta existir no espaço escolar somente o saber sistematizado. Faz-se necessário, segundo o mesmo autor, “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que (...) passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio”. Goodson (1999) também refere-se ao currículo como conflito social, uma vez que é elaborado numa variedade de áreas e níveis.

É importante ressaltar que, também o currículo manifesta-se como um componente da cultura escolar e sua análise permite explicar os conhecimentos, saberes, condutas e normas de determinado período.

Goodson (1999, p. 27) aborda a construção do currículo e afirma o seguinte:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula.

Tal afirmação evidencia a importância de considerar a situação histórica, pois ela revelará as prioridades políticas e sociais predominantes de cada época. Goodson (1999) expõe que a construção curricular se caracteriza como um processo sócio-histórico, em que as determinações de grupos de poder imperam de forma absoluta. Mostra que tais grupos determinam a importância, ou não, dos saberes escolarizados e influenciam, politicamente, na sua legitimação e institucionalização, por meio de legislação educacional e orientações curriculares. Nesse sentido, afirma que

[...] as matérias curriculares não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromissos, influenciam a direção de mudança. [...], o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica [...], o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODSON, 1999, p. 120)

Young (1977) *apud* Goodson (1999, p. 18), desenvolve duas idéias de currículo, ou seja, “currículo como fato” e “currículo como prática”. E assim se expressa:

O ‘currículo como fato’ precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhantemente currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar.

Hobsbawm (1985) *apud* Goodson (1999, p. 27), considera o currículo uma *tradição inventada*, que “inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável”. “Tradição inventada” é assim definida por Hobsbawm (*idem*, p. 27):

[...] conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento

mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com o passado histórico apropriado.

Portanto, embora exista uma separação que se apresenta entre essas duas faces do currículo, o que ocorre em sala de aula é, em grande parte, uma representação do que está posto formalmente, e não necessariamente algo que fica à margem das prescrições curriculares.

No capítulo seguinte, o objetivo é a análise e a discussão dos documentos que compõem o *corpus*, já relacionados na Introdução desta dissertação, para investigar a forma como foi pensada a Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, o que revelam os documentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa para essa modalidade.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (2000) AO PROJETO DE CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SED/MS-2003)

Neste capítulo, apresentarei a análise e discussão dos resultados referentes à análise dos documentos que selecionei, com o objetivo de configurar as proposições para o ensino de Língua Portuguesa para a EJA no Ensino Fundamental. Ressalto que conheci os documentos em referência a partir do momento que passei a manuseá-los e estudá-los para dar conta dos encaminhamentos exigidos em minha atuação profissional como técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED. Essa foi uma situação com a qual me deparei na SED, pois, além de fazer um trabalho bem diferente do que realizava em sala de aula, lá a minha dedicação não era mais para uma ou duas escolas, conforme ocorria quando trabalhava como professora. Na Secretaria, no caso de Mato Grosso do Sul, as demandas correspondiam a 366 (trezentas e sessenta e seis) escolas da rede estadual de ensino, distribuídas nos 78 (setenta e oito) municípios que compõem o Estado¹⁸. Cada escola com uma situação peculiar para ser atendida, não somente questões voltadas para a prática de professora de sala de aula.

Portanto, estudar os documentos e as legislações vigentes era (e continua sendo) imprescindível. E essa oportunidade, para mim, é considerada enriquecedora pelo conhecimento que passei a adquirir e pela oportunidade de ter acesso a materiais como livros, projetos de outros Estados para a educação básica, publicações do Ministério da Educação e outros mais, que me favoreceram na opção pela análise documental no projeto de Mestrado. Assim, com o conhecimento dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC para a Educação de Jovens e Adultos, na seqüência passei a definir critérios para a escolha daqueles que contemplariam os objetivos a que me propus, bem como oferecessem subsídios para minhas indagações.

¹⁸ Dados obtidos no setor de Estatística da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em 2007.

Em relação aos critérios estabelecidos, optei pelos documentos que apresentavam uma descrição pedagógica e definição das questões legais do trabalho relativo ao ensino de Língua Portuguesa proposto para a EJA, tanto em âmbito Federal quanto Estadual, e que foram produzidos no período compreendido entre a década de 1990 e o ano de 2003. No primeiro capítulo desta dissertação, que traz uma retrospectiva histórica da EJA no Brasil a partir de 1990, menciono que esse período foi marcado por mobilizações nacionais, provocadas pelos apelos internacionais, devido ao crescimento do analfabetismo nos países mais pobres e populosos do Terceiro Mundo, dentre eles, o Brasil.

Como consequência, discussões foram realizadas em âmbito internacional e nacional, resultando em documentos importantes para nortear o trabalho educacional, dentre eles, a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, o desenvolvimento deste capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente, para apresentar os documentos selecionados, introduzo a análise documental tendo como referência os autores Lüdke e André (2003) e Bodgan e Biklen (1994). Na seqüência, esclareço que a análise e discussão estão organizadas em quatro sessões, uma para cada documento que compõe o *corpus*. Em cada uma das sessões o documento analisado está referenciado, nas citações diretas ou indiretas, apenas pelo número da página e/ou outros esclarecimentos necessários. As considerações sobre cada documento estão relacionadas a três aspectos: linguagem oral, linguagem escrita, e análise lingüística, sendo que esta última no sentido de que a aprendizagem da escrita exige o desenvolvimento da capacidade de análise lingüística e o aprendizado de palavras que servem para descrever a linguagem. Esses três aspectos estão presentes nas Propostas Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental, em relação aos Fundamentos e Objetivos da área de Língua Portuguesa, e também estão no tratamento didático em relação às práticas de linguagem nos PCN de Língua Portuguesa para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A análise e discussão consistem em procurar configurar o ensino de Língua Portuguesa proposto para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos documentos selecionados.

3.1- Apresentando os documentos

Phillips (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2003, p. 38) diz que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dentre tais documentos, podem ser incluídos leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, autobiografias, jornais, revistas, discursos, estatísticas, livros escolares e outros.

Para Bodgan e Biklen (1994, p.176-182), os textos escritos pelos sujeitos, dentre eles: autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutas de encontros, documentos sobre políticas, propostas, artigos de jornal, processos, e outros tantos, podem ser classificados em documentos pessoais e documentos oficiais. Segundo eles, “o critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem de suas experiências” e que em relação às produções escritas, no caso da escola, “comunicações escritas e ficheiros”, a maior parte das pessoas “fala depreciativamente destes montes de papel” e olha desacreditada, quando são chamados de “dados” documentos, como, por exemplo, boletins informativos, códigos de ética, registro dos estudantes, políticas entre outros. Há investigadores que desconsideram tais documentos, pelo seu caráter subjetivo, e destacam que o interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas deve ser direcionado para a literatura oficial, pois, por meio dela, é possibilitado o acesso a uma perspectiva oficial.

Ainda segundo Caulley (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2003, p. 38), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Neles podem ser identificadas evidências do período em que foram elaborados, ou seja, em determinado contexto, e assim por meio deles, são fornecidas informações sobre esse mesmo contexto. Além de retratarem uma época, persistem ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e utilizados em diferentes tipos de estudo. A análise documental, principalmente de períodos anteriores, em que não houve envolvimento do pesquisador na formação educacional ou na atuação profissional, possibilita uma relação de impessoalidade desse pesquisador com o objeto de estudo.

No caso desta pesquisa, as informações, as características dos documentos da literatura oficial, ou de publicações do Ministério da Educação têm o papel de evidenciar as marcas e as diretrizes educacionais, em nível nacional, do que estava sendo proposto para a EJA naquele período.

Quanto aos documentos que selecionei, cabe ressaltar que eles tratam de publicações da década de 2000, subseqüentes, portanto, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998). Estes são os documentos que selecionei por orientarem hoje as ações sobre a EJA no Brasil e, um deles, especificamente em Mato Grosso do Sul.

1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. [relator Carlos Jamil Cury], Parecer CEB nº 11/2000, Brasília: MEC, 2000. (Última versão aprovada em 10/05/2000).

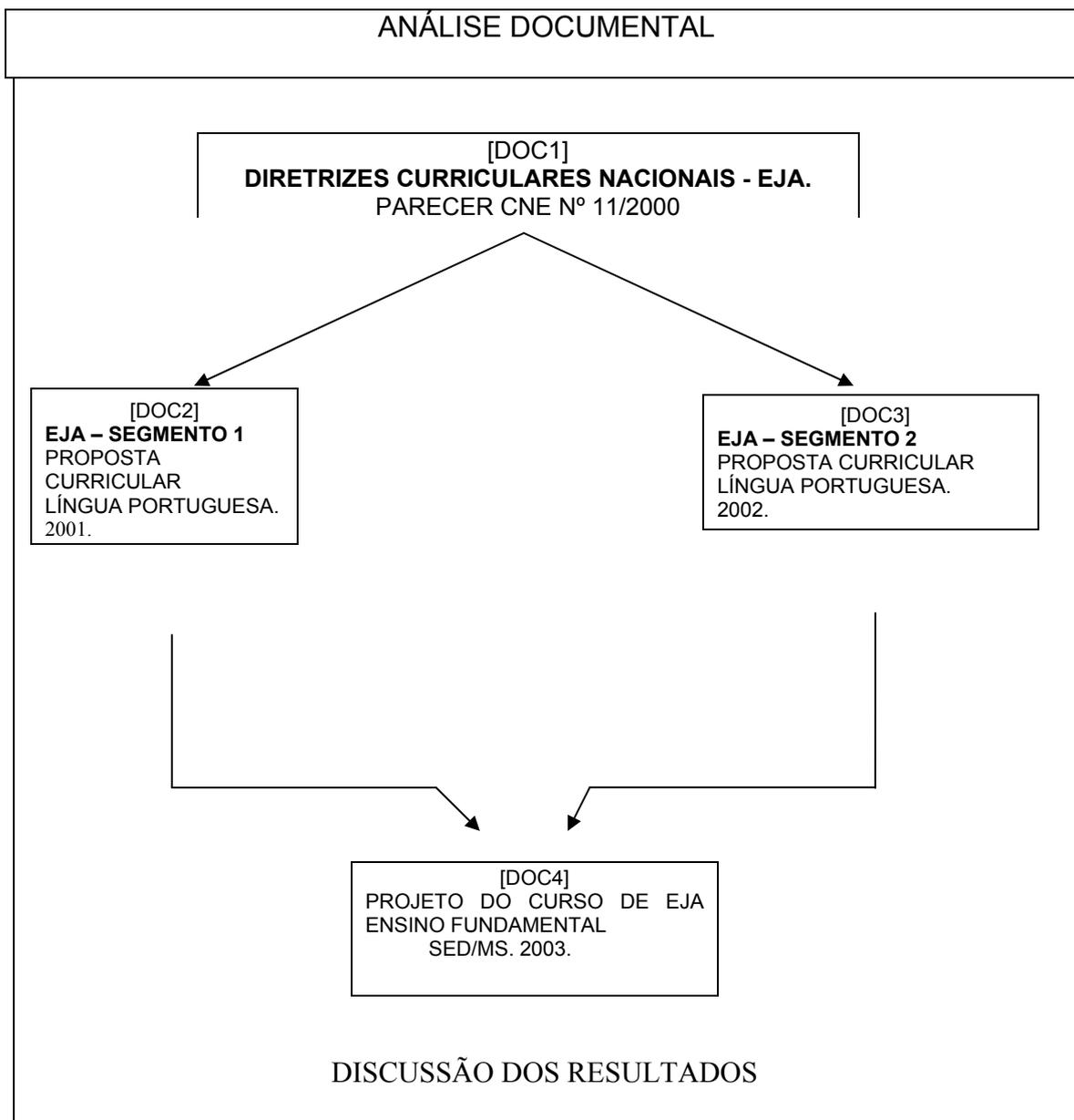
2- Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º Segmento – 1ª a 4ª série. Língua Portuguesa. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. v. único, 2001.

3- Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 2º Segmento – 5ª a 8ª série. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2002.

4- Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental e Ensino Médio – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2003.

No decorrer deste capítulo os documentos serão designados pela abreviatura DOC. (1, 2, 3 e 4, respectivamente conforme a ordem relacionada). Primeiramente serão evidenciadas as características gerais dos documentos relacionados e as proposições neles presentes a partir dos três aspectos de abordagem: linguagem oral, linguagem escrita e análise lingüística para o ensino da disciplina Língua Portuguesa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O passo seguinte será verificar em que medida os documentos nacionais serviram como parâmetro na elaboração do Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul, considerando a autonomia do sistema estadual de ensino.

No sentido de esquematizar o aspecto hierárquico e de procedimento quanto à seqüenciação da análise desses documentos, apresento a estrutura a seguir:



3.1.1 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer CNE/CEB nº 11/2000.¹⁹

Hoje, no Brasil, o principal documento que orienta as ações, tanto das Secretarias de Estado de Educação, quanto das propostas pedagógicas elaboradas pelas unidades de ensino, sobre a EJA é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, o qual apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O referido

¹⁹ DOC.1.

documento é fortemente marcado pelo contexto internacional do período em que foram realizadas, como já mencionado, importantes conferências internacionais de educação. Soares, L. (2002) evidencia esse momento de efervescência da EJA em todo o país, depois de um período, como as décadas de 1960, 1970 e meados da de 1980, marcado por censura, perseguição e repressão. O relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi o Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido pesquisador na área da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Consiste em um documento que contém 68 páginas e encontra-se disponível pelo *site* do Ministério da Educação.

O teor desse Parecer foi exposto e debatido no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, o qual contou “com representantes dos segmentos nacionais da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), das ONGs e do Sistema S”²⁰ (SOARES, L. 2002, p. 10). Os Fóruns Estaduais de EJA têm sido um amplo espaço de discussões sobre essa modalidade. Esses fóruns, nas assembleias gerais, indicam seus representantes para participarem do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que desde 1999 tem sido realizado uma vez por ano. Os locais onde os mesmos já aconteceram foram os seguintes: o I ENEJA, 1999, em Fortaleza, CE; II ENEJA, 2000, em Campina Grande, PB; III ENEJA, 2001, em São Paulo, SP; IV ENEJA, 2002, em Belo Horizonte, MG; V ENEJA, 2003, em Cuiabá, MT; VI ENEJA, 2004, em Porto Alegre, RS; VII ENEJA, 2005, em Luziânia, GO; VIII ENEJA, 2006, em Recife, PE e, em 2007 o IX ENEJA realizou-se em Faxinal do Céu, no município de Pinhão – PR.

No período de elaboração do DOC.1, que durou um ano, aproximadamente, até a apresentação no Plenário do Conselho Nacional de Educação - CNE foram também realizadas três audiências públicas, em Fortaleza, Curitiba e a última em Brasília. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regimentadas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000, são regulamentadas por esse Parecer, que se propõe a orientar a concretização das ações da EJA no Brasil, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil.

²⁰ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de onze contribuições de interesse de categorias profissionais estabelecidas pela Constituição Brasileira, a saber: INCRA, SENAI, SESI, SESC, SENAC, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT e SESCOOP, observando-se que a maioria das instituições citadas têm sua sigla iniciada pela letra S.

O texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, DOC.1, tem 68 páginas e está dividido em 10 partes, relacionadas no Quadro I, para melhor visualização.

Quadro I - PARECER CNE/CEB nº 11/2000 - CEB - Aprovado em: 10.5.2000 [69 páginas]

| PARTES | ASSUNTO | PÁGINAS |
|--------|---|---|
| I | RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR I. Introdução | 1-3 |
| II | Fundamentos e Funções da EJA 1. Definições prévias 2. Conceito e funções da EJA | 3-4 4-12 |
| III | Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos 1. Bases legais: histórico 2. Bases legais vigentes | 12 12-21 22-29 |
| IV | Educação de Jovens e Adultos – Hoje 1. Cursos da Educação de Jovens e Adultos 2. Exames 3. Cursos a distância e no exterior 4. Plano Nacional de Educação | 29-30 30-37 37-43 43-47 47-48 |
| V | Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil | 48-52 |
| VI | Iniciativas públicas e privadas. | 52-54 |
| VII | Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA | 54-56 |
| VIII | Formação docente para a educação de jovens e adultos | 56-60 |
| IX | As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. | 60-62 |
| X | O direito à educação | 62-68 |
| | Referências Bibliográficas | 68-69 |

O DOC.1 enfatiza o direito público subjetivo, estabelece as funções da EJA, sendo elas: reparadora, equalizadora e qualificadora (já explicitadas no Capítulo I, desta dissertação), coloca limites de idade, distinguindo a EJA da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes por meio de metodologia própria, assinala a necessidade de contextualização do currículo e das metodologias (e a correspondente formação específica dos educadores), enfatizando os princípios da promoção, equidade e diferença.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000

direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular desse direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. (p. 22-23).

Também o DOC.1 concebe que, em referência ao Brasil, além dos opostos duais como “dois Brasis”, “capital” e “interior”, “litoral” e “sertão”, outros opostos poderiam ser acrescentados tais como “alfabetizados/analfabetos”, “letrados/iletrados”, uma vez que esses últimos descrevem uma linha divisória entre o povo brasileiro. E assim posiciona-se:

Muitos continuam não tendo acesso à leitura e escrita, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuseram ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não-universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso. (p. 3).

No entanto, o DOC.1 pontua que a ausência da escolarização não deve levar a uma visão preconceituosa das pessoas não-escolarizadas, uma vez que muitos desses jovens e adultos na sua pluralidade cultural, diversidades de regiões do país, diferentes estratos sociais, possuem uma rica cultura baseada na oralidade que lhes é inerente.

Soares (1998) *apud* DOC.1 estabelece a seguinte consideração a esse respeito:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Entretanto, sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, numa sociedade que é predominantemente grafocêntrica, o fato dessas pessoas jovens e adultas não possuírem um grau de letramento satisfatório torna-se empecilho para a conquista de uma cidadania crítica, plena e participativa.

Jovens empregados, subempregados ou não, podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, nas funções reparadora, equalizadora ou qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho, construindo conhecimentos, habilidades, competências e valores.

As diretrizes para a EJA neste DOC.1 têm o caráter de obrigatoriedade às instituições que a oferecem, conforme a citação abaixo:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, *a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.* (art.1º, § 1º da LDB).

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita. (p. 4).

O DOC.1 faz também referência às bases legais da LDB n° 9.394/96 que direcionam para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do Ensino Fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do Ensino Médio, com vistas à necessidade de sua universalização. E, uma vez que a EJA é uma modalidade da educação básica, no interior das etapas fundamental e média, conseqüentemente deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.

Quanto aos componentes curriculares dos seus cursos, toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pelo CNE/CEB, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, a saber, as diretrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dispostas nas Resoluções CNE/CEB n° 02/98 e n° 03/98, respectivamente.

No entanto, o caráter lógico anteriormente exposto não significa uma igualdade quando pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida, uma vez que a faixa etária se torna uma mediação significativa para a resignificação das diretrizes comuns assinaladas. A esse respeito o DOC.1 pontua que:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (p. 61).

Quanto à contextualização, esta se refere aos modos como os alunos da EJA podem dispor seu tempo e seu espaço, e que a heterogeneidade desse público merece ser cuidadosamente considerada, uma vez que é composto por adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, nesse caso compreendendo as práticas culturais e valores já constituídos. Em resumo, a regra metodológica seria “descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA” (p. 61).

Ao longo de todo o texto do DOC.1 ficam registrados trechos que pontuam a leitura e a escrita como bens relevantes do ser humano para a conquista de uma cidadania plena, e as conseqüências para aqueles que não tiveram oportunidade de acesso a graus elevados de letramento.

Em relação ao do ensino da disciplina Língua Portuguesa, o DOC.1 aponta também para a questão de que jovens e adultos possuem rica cultura baseada na oralidade, que pode ser comprovada por meio de exemplificações como a literatura de cordel, as festas populares, teatro popular, repentistas, e que, por este motivo, de forma alguma a ausência de escolarização para essas pessoas deve ser vista de forma preconceituosa, destinando-as apenas para funções desqualificadas, pois em si já trazem marcas doloridas por terem ficado à margem do processo de escolarização. Sobre esse assunto o mesmo DOC. salienta que:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (p. 6).

As palavras-chave para a Língua Portuguesa no DOC. 1 estão voltadas para a leitura e a escrita, e enfatizam que a falta delas prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, uma vez que são meios para o acesso aos saberes diversificados impostos por esta sociedade. E a falta de leitura e escrita da população já foi alvo de crítica no Brasil por vários brasileiros ilustres, dentre eles, Machado de Assis, por ocasião da Constituição Federal de 1842:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que e nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. [...] As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. (MACHADO DE ASSIS, *apud* DOC.1, p. 13).

O DOC.1 menciona também outro brasileiro ilustre, Rui Barbosa, que no parecer sobre a reforma do ensino, assim se expressou sobre a relação entre ensino e construção da nação: “a nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria” (p. 13).

Em todo o texto do DOC.1 a ênfase à importância da leitura e da escrita está presente: “a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos” (p. 8), “a EJA busca incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (p. 10), “promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (p. 35).

Outra ênfase do Parecer está no respeito às manifestações da diversidade em que o homem está inserido: “reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana” (p. 59), “a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa” (p. 61), “reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas” (p. 61), “a EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir” (p. 66).

Também é abordada a importância da distinção das duas faixas etárias presentes nesta modalidade de educação, que se manifestam como formas de

diversidade, ou seja, mesmo partilhando de uma situação comum em sala de aula, as expectativas e experiências de jovens e adultos não são coincidentes. Não perceber o perfil peculiar destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças e adolescentes “seria contrariar mais do que um imperativo legal. Será contrariar um imperativo ético” (p. 63).

Nesse sentido, importante faz-se considerar o que diz o DOC.1 a respeito do que buscam os alunos dos cursos de EJA:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos desses jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (p. 57).

Além de recuperar a memória da EJA no Brasil, o DOC.1 aponta as especificidades da educação de jovens e adultos, as peculiaridades do momento histórico em que foi elaborado, está fundamentado numa compreensão social e política, e no reconhecimento de uma sociedade grafocêntrica, em que o domínio da leitura e da escrita é instrumento indispensável ao exercício dos direitos universalmente reconhecidos ao ser humano.

3.1.2 - Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular – 1º Segmento do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série. ²¹

No ano de 2001, foi publicado o documento Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º Segmento (1ª à 4ª Série), com a coordenação e texto final da Professora Vera Maria Masagão Ribeiro – elaborado sob a iniciativa da ONG - Ação Educativa, de São Paulo. Esse documento foi incorporado, multiplicado e distribuído em todo o território nacional pelo MEC, como “subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas” [p. 5]. Assim, às escolas e Secretarias

²¹ DOC.2.

de Educação caberia considerar as necessidades e condições de trabalho dos educadores. Trata-se de um exemplar, volume único, com 269 (duzentas e sessenta e nove páginas), que traz basicamente orientações quanto ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.

A organização dessa Proposta Curricular apresenta-se em volume único, faz referência apenas às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e traz, após a introdução, um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, seguido dos fundamentos e objetivos, blocos de conteúdo e objetivos didáticos das seguintes áreas; Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. A versão preliminar do documento é de 1995, e passou pela apreciação de onze educadores ligados a diferentes programas de educação de jovens e adultos, compreendidos no âmbito da sociedade civil. Foi examinada em seminários, recebeu muitas críticas e sugestões que puderam ser incorporadas ao texto final. Dentre as críticas recebidas, a equipe elaboradora do documento esclarece que:

[...] foram apontadas limitações quanto às áreas de conhecimento: a ausência, nesta proposta, de orientações específicas para as áreas de Educação Artística e Educação Física ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. Outro ponto que por alguns foi considerado insuficientemente enfatizado diz respeito à educação para o trabalho, aspecto que sem dúvida é da maior relevância em se tratando de ensino fundamental dirigido a jovens e adultos. (p. 8-9).

Contudo, o DOC.2 enfatiza que a iniciativa apresentada foi a de oferecer subsídio ao trabalho dos educadores para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores, de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas e cursos, e não a de estabelecer o currículo a ser simplesmente aplicado, seja em âmbito local, regional ou nacional. E a justificativa à não inclusão tanto de Educação Artística e Educação Física, quanto de educação para o trabalho é assim apresentada:

[...] existem experiências de educação básica de jovens e adultos que desenvolvem trabalhos mais sistemáticos nas áreas de Educação Física e Educação Artística e que avaliam positivamente o impacto dessas áreas no desenvolvimento geral dos educandos. Essa é, entretanto, uma prática muito pouco generalizada. Há também programas que desenvolvem trabalhos específicos de preparação profissional. Este projeto curricular não abrange essas áreas, mas consideramos importante que os educadores exercitem a liberdade de opções que essa modalidade educativa permite e

exige para adequar seus programas às necessidades e interesses dos jovens e adultos. (p. 18).

Na abordagem da Proposta para a Língua Portuguesa, a estrutura seguida é semelhante à dos PCN para essa disciplina, porém de uma forma mais sucinta. Cox (2004, p.123) pontua que

[...] na década de noventa, o paradigma de ensino de língua nucleado pelo tripé das práticas, depois de se difundir pelos quatro cantos do país por meio de publicações e eventos de várias naturezas, oficializa-se nacionalmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa proposta, organizando os conteúdos pelo eixo USO => REFLEXÃO, assim redimensiona e reacomoda as três práticas: USO - prática de escuta e de leitura de textos, e prática de produção de textos orais e escritos; REFLEXÃO - prática de análise lingüística.

Assim, os pontos que analisei nas propostas curriculares para o 1º e 2º Segmentos, quanto à Língua Portuguesa, estão pautados nas práticas de linguagem oral, linguagem escrita e análise lingüística. Em relação aos PCN (1997), esses trazem os objetivos de Língua Portuguesa, ao passo que a Proposta traz os fundamentos e objetivos da área (em questão), sendo eles: a linguagem oral, a linguagem escrita e síntese dos objetivos da área de Língua Portuguesa. Também nos blocos de estudos e objetivos didáticos são detalhados: a linguagem oral, sistema alfabético e ortografia, leitura e escrita de textos, pontuação e análise lingüística. Os PCN (1997) utilizam a expressão análise e reflexão sobre a língua e, a Proposta Curricular, análise lingüística.

3.1.2.1 A linguagem oral

Considerando a linguagem oral como o meio lingüístico primordial dos seres humanos, o DOC.2 (2001) adverte que os modos de falar das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que essas pessoas possuem e trazem de suas experiências de vida. O trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve reconhecer a diversidade lingüística dos alunos, propiciando-lhes a ampliação de suas formas de expressão,

proporcionando-lhes modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas. A esse respeito os PCN (1997, p. 49) esclarecem que:

[...] expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Como tópicos de conteúdos para a linguagem oral no DOC.2 são destacados: Narração, Descrição, Récita e leitura em voz alta, Instruções, perguntas e respostas, Definição e exemplificação e Argumentação e debate. Já os tópicos de conteúdo referentes ao sistema alfabético e ortografia apresentam: O alfabeto, Letras, sílabas e palavras, Segmentação das palavras, Sentido e posicionamento da escrita na página, Ortografia, Acentuação. Para o desenvolvimento desses tópicos percebe-se a importância de se desenvolver nos educandos a capacidade de escutar, bem como que o acesso a textos interessantes favorece o domínio e o gosto pela leitura.

3.1.2.2 A linguagem escrita

Selecionar textos significativos e interessantes favorece a leitura compreensiva e motiva jovens e adultos que se iniciam pelo mundo da escrita, porém um dado concreto é que nas escolas o professor não conta com a abundância de materiais didáticos como os já elaborados e disponíveis para a educação infantil. O educando, para expressar-se por escrito, apropria-se de um sistema de convenções, pois escrever textos tem o significado de saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e a imaginação. É importante ressaltar que a Proposta alerta para o fato de que a produção de um texto deve ser compreendida como um processo que passa por várias reescritas, até que o produto seja satisfatório, e é assim que os PCN (1997, p. 52) se manifestam a esse respeito:

A relação que se estabelece entre a leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Portanto, considerando que ler e escrever são os principais objetivos da área de Língua Portuguesa, para conseguir atingir o objetivo de formar leitores autônomos e produtores de textos e que saibam comunicar-se com sucesso, faz-se necessário dar aos educandos jovens e adultos oportunidades de conhecer os produtos da comunicação escrita.

Assim, a abordagem aos gêneros discursivos recebe papel de destaque, pois, segundo Cox (2004, p. 123),

[...] no universo dos PCN ganha relevo um aspecto do texto até então pouco destacado – o seu pertencimento a um gênero discursivo. Se o texto é visto como a unidade através de que o ensino de língua se operacionaliza, os gêneros são vistos como objetos de ensino. A eleição dos gêneros discursivos como conteúdo curricular principal da disciplina língua portuguesa representa uma sistematização do trabalho com o texto na sala de aula de modo a conjurar os perigos da falta de direção.

Essa evidência propicia que o estudo do texto não seja realizado de forma casuística ou indiferenciada, mas apreendido em sua totalidade. E é sob essa vertente que a Proposta Curricular apresenta as seguintes modalidades de textos: Textos literários, Prosa, Poesia, Textos jornalísticos, Formulários e questionários, Textos epistolares (carta), Textos publicitários, Textos de informação científica e histórica. Como tópicos de conteúdo para a leitura e escrita de textos são citadas: listas, receitas e instruções, formulários e questionários, anúncios, folhetos e cartazes, versos, poemas, letras de música, bilhetes, cartas e ofícios, jornais, contos, crônicas, fábulas e anedotas, relatos, biografias e textos de informação histórica, textos de informação científica. A Proposta recomenda que todas as modalidades de texto apresentadas podem ser trabalhadas já nos estágios iniciais da aprendizagem, não sendo necessário que os alunos já dominem a leitura autônoma.

3.1.2.3 Análise lingüística

Nos PCN (1997) para os anos iniciais do Ensino Fundamental a análise lingüística, denominada “análise e reflexão sobre a língua”, tem como objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral. As atividades propostas de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão, as quais apóiam-se nos seguintes fatores: “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem e, a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1997, p. 78).

Por sua vez, a Proposta Curricular para o 1º Segmento no que se refere à análise lingüística, enfatiza que a escrita exige do aprendiz a capacidade de pensar sobre a linguagem e sugere que as atividades de análise lingüística estejam voltadas para a reflexão sobre a produção do texto, ajudando os alunos a melhorarem cada vez mais a forma de escrever.

Os objetivos da área de Língua Portuguesa são apresentados sob forma de síntese esperando que os alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental sejam capazes de:

- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos;
- Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa;
- Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário;
- Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções;
- Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte;
- Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura;
- Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.
- Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical;
- Analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua. (DOC.2, 2001, p. 60-61).

Esses objetivos conduzem a análise lingüística a serviço da produção e análise de textos e os tópicos de conteúdos apresentados são: Campos semânticos e léxicos, Flexão das palavras e concordância, Substituição de palavras e Frase. Portanto, a Proposta Curricular (2001) direciona o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais da EJA a inserirem atividades com diversas modalidades de texto, no intuito de que os alunos sejam capazes de desvendar as características estruturais dos textos e possam tomar consciência dos fatos da língua.

3.1.3 - Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular – 2º Segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Língua Portuguesa - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ²²

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organizou e publicou em 2002 a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (correspondente à etapa de 5ª à 8ª série). Esse documento foi elaborado com o objetivo de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.

Lemos (1999, p. 19) aponta que

[...] o conceito de proposta curricular é um construto histórico que reflete as transformações decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em um determinado momento. Socialmente determinada, ela implica que a sua elaboração e prática sejam concretizadas em processos educativos que correspondam às finalidades socioeducativas derivadas da realidade social e do desenvolvimento científico-tecnológico.

Tal conceituação reforça o pensamento de que a proposta curricular é entendida como um referencial para a organização do trabalho pedagógico, uma rota norteadora para as discussões no âmbito escolar.

A COEJA, que já oferecia materiais para subsídio ao trabalho das secretarias de educação e das escolas que atuavam no Primeiro Segmento da EJA (de 1ª a 4ª série), recebeu solicitações dos Estados e Municípios para também organizar, para o

²² DOC. 3.

Segundo Segmento, sugestões que fossem coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerassem as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características dos cursos. Assim, elaborou a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (correspondente à etapa de 5ª à 8ª série), que está organizada em três volumes, sendo eles: volume 1, denominado “Introdução”, composto de duas partes, uma que apresenta algumas características específicas da EJA, e a outra que traz a construção de uma proposta curricular para EJA; volume 2, traz as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e o volume 3, que traz as disciplinas Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Os volumes 2 e 3 apresentam orientações específicas para as áreas curriculares, sendo que me reportarei à Língua Portuguesa, contida no volume 2. Merece ser destacado que essa Proposta Curricular está inserida numa política educacional em que se destacam alguns princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender. (p. 07).

As produções escritas sobre a EJA pontuam ser fundamental que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e lêem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados. Nesse sentido a disciplina Língua Portuguesa tem muito a contribuir proporcionando aos alunos dessa modalidade o atendimento ao princípio que estabelece a necessidade de que jovens e adultos necessitam construir diferentes

capacidades e apropriar-se de conhecimentos socialmente elaborados, com vistas à construção da cidadania e de sua identidade.

Quanto à estrutura do volume 2, referente à Língua Portuguesa, o documento encontra-se assim organizado: Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, Linguagem oral – escuta e produção de textos, Linguagem escrita – leitura e produção de textos, Análise lingüística; Objetivos do ensino de Língua Portuguesa; Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa; O trabalho com os temas transversais, Relação dos conteúdos; Orientações didáticas e Bibliografia.

3.1.3.1 Linguagem oral – escuta e produção de textos

Os PCN (2001, p. 53), de 5ª a 8ª séries, apontam que a grande diversidade de gêneros textuais impede que a escola trabalhe todos eles como objeto de ensino, sendo necessária uma seleção. E assim priorizam alguns cujo domínio consideram fundamentais à participação social dos indivíduos em função de sua circulação e presença em gêneros literários, por meio de publicações, imprensa, divulgação científica, presentes no universo escolar. Entretanto deixa claro que outras escolhas poderão ser feitas em função das necessidades específicas de cada grupo de alunos e dos projetos escolares.

Sobre o trabalho com a modalidade oral da linguagem o DOC.3 (pp. 12-13) observa que independentemente de sua escolaridade, o aluno da EJA, se for um falante de português, sabe português, pois usa a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive. A escola “deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública”. Também salienta a importância de se criar situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos ampliem o domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, a fim de que possam acompanhar gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, evidenciados em situações fortemente marcadas pela escrita. A Proposta Curricular considera importante explicitar os critérios que orientam a seleção de gêneros e de textos e os conteúdos da área privilegiados, para

não oferecer um ensino redundante, que acabe não proporcionando as oportunidades necessárias para que os alunos ampliem sua competência comunicativa.

3.1.3.2 Linguagem escrita – leitura e produção de textos

São inúmeras as possibilidades de experiências possibilitadas por meio da leitura, considerando os propósitos que os textos oferecem às pessoas que se aproximam deles. A palavra “texto”, em seu sentido etimológico, significa tecedura, contexto, trama. É uma enunciação construída com coesão e coerência, e envolve sempre uma intenção. Assim os PCN (2001, p. 69-70) definem a leitura:

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Esse conceito permite compreender a leitura como um meio eficaz de desenvolvimento da linguagem o que também é afirmado por Bamberger (1995, p. 11):

[...] a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Nesse sentido, no trabalho com jovens e adultos, priorizar a leitura fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. Considerei importante ressaltar o que diz o DOC. 3 (p. 44) sobre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola:

Parece que, em geral, a escola se preocupa mais em diversificar as experiências com os gêneros nas atividades de leitura do que no trabalho em torno da escrita, que permanece orientado pelas clássicas estruturas textuais: narração, descrição e dissertação. A produção de textos a partir das estruturas textuais costuma ser problemática, porque nem sempre os gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc.) se definem em uma ou outra dessas estruturas, podendo apresentar uma heterogeneidade de fragmentos, de trechos, de seqüências narrativas, descritivas, dissertativas que se encaixam umas nas outras, com diferentes finalidades, e produzindo efeitos distintos.

Portanto, pedir aos alunos para escreverem narrativas, descrições e dissertações pode não ser a melhor opção de oportunidade para que desenvolvam as habilidades e competências necessárias para a produção de textos de acordo com as necessidades das situações comunicativas em que se vêm engajados. No entanto, é importante que os alunos conheçam o funcionamento das estruturas textuais, a fim de reconhecê-las e empregá-las, tanto na leitura quanto na elaboração de textos. E ainda pontua que

[...] o melhor caminho é o equilíbrio: não vale a pena consumir as aulas de produção de texto, insistindo apenas na elaboração de narrações puras ou dissertações puras. O importante é evidenciar a função que as estruturas textuais têm em cada um dos gêneros. Por isso, as propostas de produção de textos devem explicitar sempre o gênero, em situações comunicativas claramente definidas. (p. 44).

Entretanto, formar alunos que façam uso da modalidade escrita não é tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa, mas requer o engajamento de toda a escola.

3.1.3.3 Análise lingüística

A análise lingüística, segundo o DOC. 3 envolve uma série de conteúdos, além das questões gramaticais. Há várias reflexões relacionadas ao funcionamento da linguagem que necessitam ser feitas, principalmente quanto à modalidade escrita da linguagem e aos padrões que regulam alguns de seus usos em gêneros marcados por maior formalidade.

São exemplos de atividades voltadas para a análise lingüística de acordo com o DOC. 3: 1- Atividades de uso de estruturas lingüísticas - permitir a convivência dos

alunos com recursos expressivos de textos variados, possibilita compreender as diferenças que pontuam a língua falada no cotidiano da língua em outros usos. 2- Observação da língua em uso – pode surgir da apreciação dos recursos estilísticos empregados pelo autor, em determinado texto, e a comparação com as normas que aparecem nos manuais de gramática. É importante instrumentalizar o aluno no sentido de que ele perceba a tensão que existe entre o que se verifica nos usos da língua e as regras prescritivas da gramática. 3- Análise crítica da gramática tradicional – atividade que pode ser realizada por meio da seleção de textos antigos e contrastá-los com outros mais contemporâneos, com o propósito de verificar as diferenças e registrar as conclusões, construindo uma gramática explícita da língua que se usa, e compreender a produção em gêneros escritos com maior formalidade e autores de outras épocas. 4- Descrição da lógica das variedades populares – essa atividade é importante para que os alunos saibam que há uma regra diferente e comecem a perceber os valores agregados como as manifestações de preconceito. E, em função das demandas dos diferentes contextos enunciativos, possam fazer uso de uma ou de outra, sem abrir mão de sua identidade lingüística. Esse exercício permite deslocar o foco da discussão do que é certo/errado para a constatação das diferenças. Assim sendo, os conteúdos da gramática normativa necessitam se adaptar a esse contexto, trabalhados como reflexão, e não como verdade absoluta, como ferramenta para a compreensão da língua em uso.

3.1.3.4 Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa

O DOC. 3, em relação aos conteúdos de um curso direcionado para alunos jovens e adultos, recomenda a compreensão de aspectos próprios do universo desses alunos. Considera a heterogeneidade das turmas, em que é possível encontrar o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa ou para ingressar em algum curso superior; e aquele aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho retoma os estudos em busca de qualificação. Diversas pessoas, com diferentes propósitos dividindo o mesmo espaço físico e assistindo à mesma aula.

O professor precisa ainda ministrar suas aulas para alunos de uma mesma turma com pouca familiaridade em relação à linguagem escrita e outros que a dominam. Como lidar com essa situação e como selecionar os conteúdos levando em consideração essa realidade é um questionamento angustiante para docentes da EJA, pesquisadores e Secretarias de Educação.

O DOC. 3 recomenda aos professores preocuparem-se com o fortalecimento de valores e atitudes, administração das diferenças, respeito ao ritmo dos colegas e promoção da solidariedade. Tais atitudes são importantes em qualquer tipo de curso, mas na EJA podem ser decisivas para que o aluno encontre incentivo e motivação para continuar estudando. Quanto aos conteúdos reforça que:

[...] devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. [...] os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise lingüística, devem fundir-se com a idéia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação da visão de mundo. [...] devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos selecionados devem servir para que os alunos ampliem sua autonomia e continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo. (DOC. 3, p. 22-23).

No entanto, dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é válido afirmar que é atribuição de todas as áreas, e não só de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno, no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. Escutar textos orais, ler, produzir textos orais e escritos, bem como analisá-los são as atividades necessárias para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno, em função dos objetivos propostos para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

3.1.4 - Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. ²³

Conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a oferta da Educação de Jovens e Adultos pode acontecer sob a forma de cursos e exames. A elaboração dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos tem sido associada a cursos com uma carga horária reduzida para atender da melhor forma essa demanda do público que possui 14 anos ou mais. Essa redução não deixa de ser um benefício, ou um atrativo para aqueles que querem retomar ou iniciar seus estudos. No entanto, há que se ter um cuidado para que o conhecimento não seja também reduzido. Esses alunos não podem ser considerados “coitadinhos”, que por estarem atrasados em seus estudos os professores podem facilitar a cobrança em relação ao que devem aprender. Trata-se de saber aproveitar o conhecimento que os mesmos trazem consigo para então lapidá-lo. De acordo com Saviani (1991), proporcionar a *episteme* ao aluno é tarefa dos educadores, da escola. Respeita-se a *doxa* e a *sofia* e pode-se a partir delas trazer a *episteme* ao aluno.

O Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos foi elaborado por uma equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, apresentado e discutido em Seminários Regionais realizados com a participação de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos da SED/MS, em sete municípios-pólo do Estado, com o objetivo de oferecer capacitação e orientação para implantação do referido Projeto nas escolas da rede estadual de ensino e nos municípios que, mediante comprovação de demanda, manifestassem intenção da oferta. Os Seminários foram realizados no segundo semestre do ano de 2003, nos seguintes municípios-pólo do Estado: Campo Grande, Dourados, Aquidauana, Nova Andradina, Três Lagoas, Jardim e Ponta Porã.

O Projeto teve embasamento legal na Deliberação nº 6.220/2001 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) que, em 2001, constituiu comissão para a elaboração da referida Deliberação, em substituição à Deliberação CEE/MS nº 5.306/98, fixando normas para os Cursos de Educação de

²³ DOC. 4.

Jovens e Adultos e Exames Supletivos. Tal iniciativa teve como objetivo corrigir os rumos da EJA no Estado, considerando que na época anterior à Deliberação CEE/MS nº 6.220 praticava-se a venda de certificados pelas escolas da iniciativa privada. A Deliberação CEE/MS nº 5.306/98, preconizada também pela LDB nº 9.394/96 era pautada na flexibilidade. Implantou a EJA por meio da Proposta Pedagógica Escolar, dando autonomia para as escolas mesmas gerirem essa modalidade de ensino. Naquele período as denúncias, inclusive, foram divulgadas na mídia nacional, causando uma imagem ruim para Mato Grosso do Sul. Por esse motivo, entende-se o caráter rigoroso e criterioso para regulamentar os cursos e exames supletivos na referida Deliberação.

A elaboração do Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos seguiu as determinações da Deliberação CEE/MS nº 6.220/2001, considerada como marco legal que definiu a presença obrigatória do aluno em 80% da carga horária anual, organizou o Ensino Fundamental em 4 (quatro) fases, sendo cada uma delas composta de 600 horas distribuídas em 180 dias letivos por fase, e o Ensino Médio em 2 (duas) fases, com a mesma quantidade de dias letivos das fases do Ensino Fundamental, e a matrícula condicionada à porcentagem de presença obrigatória na fase. Ou seja, a contar do início do Projeto no ano letivo, a escola não poderia mais efetuar matrícula depois de passados 20% da carga horária da fase, considerando a frequência obrigatória do aluno em 80% do total da carga horária de cada fase. Essa imposição do Projeto, em consonância com a Deliberação CEE/MS nº 6.220, ao mesmo tempo em que tinha um caráter moralizador na questão da frequência, fez com que as escolas se deparassem com a evasão escolar, pois o maior número de turmas de EJA funciona no turno noturno, constituídas por alunos em sua maioria trabalhadores, que após um dia de trabalho, dirigem-se cansados para a escola, são freqüentes durante algum tempo, mas não conseguem persistir até concluir os estudos. E como a frequência mínima obrigatória estava vinculada ao início do Projeto, não era permitido à escola efetuar novas matrículas, o que poderia impedir o fechamento de turmas.

Inicialmente, o Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos foi operacionalizado no ano de 2001, em caráter piloto, em 8 (oito) escolas da rede estadual, no município de Campo Grande e, após a realização dos Seminários Regionais em 2003, expandido para todo o Estado em 2004, como já mencionado anteriormente. Seguiu na íntegra as normas estabelecidas na Deliberação CEE/MS nº

6.220/2001. Para a implantação desse Projeto de Curso na rede estadual, em 2003, as equipes pedagógicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul- SED/MS, elaboraram a relação de conteúdos para todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do Projeto, de acordo com cada fase e etapa de ensino.

Contudo, os índices de elevação de escolaridade no Estado continuam baixos, conforme o quadro com dados gerais dos alunos da EJA/Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, apresentado no capítulo I desta dissertação.

O referido Projeto contempla das duas etapas de ensino da Educação Básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, como meu objeto de pesquisa enfoca apenas o Ensino Fundamental, está como anexo nesta dissertação apenas o Projeto correspondente a essa etapa de ensino.

Quanto ao currículo, a Deliberação menciona os componentes curriculares para as etapas de ensino e que a organização curricular dos cursos de EJA deverá estar pautada, além dos artigos 26, 27, 32 ao 36 da LDB nº 9.394/96, também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, explicitadas nas Resoluções CNE/CEB nº 02/98 e nº 03/98, respectivamente. Em 2007, após terem sido corrigidas as irregularidades de 2001, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul novamente constituiu comissão para elaborar uma nova norma para atendimento dessa demanda.

O Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos segue a estrutura básica necessária para a elaboração de projetos. Oportunizar aos jovens e adultos a escolarização e ou complementação dos estudos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, constitui o objetivo geral do Projeto do Curso. Como objetivos específicos constam:

- a) promover a formação do cidadão, considerando os eixos formadores do Ensino Fundamental: científico-cultural, político-econômico e tecnológico;
- b) proporcionar uma educação de jovens e adultos com metodologia específica;
- c) garantir aos jovens e adultos a elevação da escolaridade e condições para a continuidade dos estudos;
- d) oferecer e viabilizar o Curso de Educação de Jovens e Adultos, em conformidade com a Deliberação CEE/MS nº 6.220/ 2001. (DOC. 4, 2003, p. 5).

Para atingir os objetivos propostos, no que se refere à Organização Curricular, consta no Projeto que o currículo deve ser organizado a partir das reflexões e definições constantes na Proposta Pedagógica da escola, devendo ser também considerado que

[...] o currículo não é um instrumento neutro, passa a ideologia que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios: não deve ser separado do contexto social, no qual o educando está inserido; e, finalmente, o conhecimento sistematizado deve ser integrado, com o objetivo de diminuir o isolamento que ocorre entre os componentes curriculares. (DOC. 4, 2003, p. 5).

Desta forma, o Curso de Educação de Jovens e Adultos foi elaborado com vistas a ser constituído de uma especificidade curricular, que considere as características próprias dos jovens e adultos, assim como, seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido. O documento apresenta uma relação de conteúdos de todas as disciplinas que compõem as fases das etapas de ensino, conforme consta no Anexo Único desta dissertação. Segue abaixo a relação de conteúdos de Língua Portuguesa, estabelecida para as quatro fases do Ensino Fundamental, etapa correspondente ao meu objeto de pesquisa.

1ª FASE

1.1 – Leitura e interpretação

- comunicação oral e escrita;
- linguagem verbal e não verbal;
- tipologias textuais diversificadas: textos informativos, narrativos, dissertativos, de correspondência, lúdicos e didáticos;
- variações lingüísticas: linguagem formal e informal;
- introdução ao texto literário – verso e ou prosa;
- leitura de pura fruição.

1.2 – Produção de textos orais e escritos

- escrita do próprio nome e outros;
- escrita de listas: nomes de animais, brincadeiras, ingredientes, receitas;
- escrita de textos previamente conhecidos pelos alunos; textos populares, letras de músicas, cantigas de roda, parlenda, trava-língua;
- escrita de histórias: relatos de casos ouvidos ou vivenciados: histórias em quadrinhos, contos e lendas;
- escrita de outras tipologias textuais: textos conversacionais, apelativos, informativos, publicitários.

1.3 – Análise lingüística

- variações lingüísticas: língua formal/informal – escrita/falada; fala regional; transposição da linguagem não verbal para verbal;
- conceituação e classificação das palavras;

- construção frasal: conceituação de parágrafos, uso de pontuação, ordem das palavras; elementos coesivos; argumentação e coerência textual.
- 1.4 – Revisão de textos
- revisão de textos produzidos pelos alunos: o texto como objeto de reflexão – sistematização ortográfica e gramatical; aspectos discursivos da linguagem na escrita; análise dos elementos da textualidade: coerência e coesão.
- 1.5 – Domínio do código
- frases e expressões;
 - período simples;
 - registro formal culto – definição e conceituação de aspectos gramaticais;
 - fonética e fonologia. (DOC. 4, p. 8).

As turmas da 1ª fase no Projeto do Curso de EJA são constituídas geralmente por alunos já alfabetizados, alguns provenientes do Programa Brasil Alfabetizado e outros, já alfabetizados, que em algum momento da vida desistiram de estudar e vêm na EJA uma possibilidade de estudar e concluir uma etapa da escolarização, por meio de um certificado. Nessa fase, conforme pode ser observado, o trabalho concentra-se na leitura, interpretação e na grafia das palavras e é possível introduzir alguns conceitos de análise morfológica, desde que empregados na análise de textos e escrita dos alunos.

2ª FASE

- 1.1– Leitura e interpretação
- comunicação oral e escrita;
 - linguagem verbal e não verbal;
 - tipologias textuais diversificadas: textos informativos, narrativos, dissertativos, de correspondência, lúdicos e didáticos;
 - variações lingüísticas: linguagem formal e informal;
 - textos: literários, apelativos, publicitários, conversacionais, jornalísticos e epistolares.
- 1.2 – Produção de textos orais e escritos
- escrita de relatos e experiências vivenciadas;
 - escrita de histórias literárias, lendas, ou situações reais do cotidiano;
 - estrutura textual: narrativo/dissertativo/diálogo;
 - escrita de letras de músicas, cantigas de roda, histórias em quadrinhos;
 - escrita de outras tipologias textuais: textos conversacionais, apelativos, informativos, publicitários.
- 1.3 – Análise lingüística
- variações lingüísticas: língua formal/informal – escrita/falada; fala regional; transposição da linguagem não verbal para verbal;
 - conceituação, formação e classificação das palavras;
 - construção frasal: emprego e uso adequado dos recursos gráficos; emprego dos elementos coesivos; argumentação, informatividade/coerência e coesão textual;
 - construção frasal;
 - adequação lexical.
- 1.4 – Revisão de textos
- reescrituração do próprio texto e/ou de textos produzidos por outros alunos;

- aspectos discursivos da linguagem na escrita;
- análise dos elementos da textualidade: coerência e coesão de elementos coesivos; progressão e continuidade textual.

- frases e expressões;
- períodos: simples e compostos;
- registro formal culto – definição e conceitua,ao de aspectos gramaticais;
- fonética e fonologia
- introdução à morfologia. (DOC. 4, p. 10-11).

Já na 2ª fase espera-se, conforme os conteúdos relacionados, que os alunos iniciem-se no domínio estilístico das diversas modalidades textuais. Porém, um estudo mais sistemático do conjunto dos conceitos morfológicos e sintáticos que descrevem a língua deve ser deixado para as fases de ensino seguintes. Privilegia-se aqui a análise lingüística a serviço da produção e análise de textos, uma vez que as diversas modalidades de textos permitem desvendar as características estruturais e funcionais que os mesmos apresentam. Em consonância ao conteúdo proposto para essa fase o DOC. 2 (p. 59) diz que:

Na educação de jovens e adultos, os objetivos da área de Língua Portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita. [...] A alfabetização implica, desde suas etapas iniciais, um intenso trabalho de análise da linguagem por parte do aprendiz.

A escrita exige do aluno a capacidade de pensar sobre a linguagem, de tomar consciência de algumas de suas características. Daí a importância de as atividades de análise lingüística estarem voltadas para a reflexão sobre a produção do texto, ajudando os alunos a melhorarem cada vez mais a forma de escrever.

3ª FASE

- 1.1 – Linguagem: verbal e não-verbal/ formal e informal
- modalidades ou variações lingüísticas;
 - registro coloquial/registo formal.
- 1.2 – Elementos da comunicação
- comunicação oral e escrita.
- 1.3 – Introdução às funções da linguagem
- 1.4 – Fonética e fonologia
- letras e fonemas;
 - conceituação de encontros vocálicos/ consoantes e sílabas;
 - estudo ortográfico;
 - produção de sentido
 - acentuação gráfica.
- 1.5 – Morfologia
- estrutura e formação da palavra;
 - classes de palavras: conceituação/classificação/flexão e emprego;
 - locuções prepositivas, conjuntivas, adjetivas e adverbiais;
 - introdução à crase;
 - estudo sobre formação, emprego e tempos verbais.
- 1.6 – Sintaxe
- conceituação de sujeito e predicado;
 - classificação dos sujeitos;
 - estruturação do predicado;
 - estudo sobre adjunto adnominal, aposto e vocativo.
- 1.7 – Produção da escrita
- tipologias textuais;
 - estrutura textual;
 - introdução ao gênero narrativo;
 - conceituação dos elementos da escrita. (DOC. 4, p. 13-14).

Também na 3ª fase o estudo da linguagem é um instrumento valioso, considerando que qualquer aprendizagem só é possível por meio dela. Os conteúdos apresentados priorizam a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno. A unidade lingüística que prevalece está no texto e é fundamental que o aluno compreenda as diferenças que pontuam a língua falada no cotidiano da língua em outros casos. De acordo com o DOC. 3 no tratamento didático dos conteúdos gramaticais apresentados deve-se privilegiar o trabalho com textos.

4ª FASE

- 1.1 – Comunicação oral e escrita
- 1.2 - Conotação e denotação
- 1.3 – Fonética e fonologia
 - orientações ortográficas;
 - acentuação gráfica.
- 1.4 – Morfologia
 - emprego das conjunções/preposições/pronomes relativos;
 - locuções prepositivas e conjuntivas;
 - vozes verbais;
 - emprego das formas nominais dos verbos;
 - verbos pronominais.
- 1.5 – Sintaxe
 - estudo dos períodos e da estrutura;
 - predicação verbal e os complementos;
 - termos integrantes da oração;
 - conceito e emprego dos adjuntos adnominais e adverbiais;
 - período composto por subordinação;
 - orações coordenadas, subordinadas e reduzidas;
 - emprego das palavras QUE e SE;
 - sintaxe de concordância;
 - sintaxe de regência;
 - sintaxe de colocação.
- 1.6 – Estilística
 - noções elementares de versificação;
 - introdução às figuras de linguagem.
- 1.7 – Produção escrita
 - discurso direto e indireto;
 - textos argumentativo dissertativo
 - estrutura textual;
 - linguagem jornalística.
- 1.8 – Leitura de poemas, poesias e crônicas, novelas ou romances. (DOC. 4, p. 20-21)

Considerando que não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar, a reapresentação dos conteúdos nos anos seguintes é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e lingüística que serão objeto de reflexão. A esse respeito os PCN (2001, p. 67) enfatizam que:

Essa reapresentação não pode, em hipótese alguma, ser sinônimo de redundância. Porém, esse é um sério risco que se corre quando o trabalho da escola corresponde apenas à soma do trabalho isolado de cada professor e não ao produto da ação coletiva dos educadores. Construir a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola, estabelecendo com clareza a tarefa que cabe a cada professor no interior da série em função das finalidades do ensino, não é tarefa de um único educador. Daí

a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo.

Segundo a Coordenadoria de Educação Básica e de Educação Profissional, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, em 2005, as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, do 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental, em análise, neste capítulo, serviram como subsídio às equipes que elaboraram a relação dos conteúdos presente no Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não encontrei registrada, por escrito, essa informação para poder documentá-la.

Quanto aos conteúdos propostos para a 1ª e 2ª Fases no Projeto, estão em consonância com o DOC.2 e organizados com ênfase no texto. Tanto a Proposta como o Projeto evidenciam o ensino da disciplina Língua Portuguesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos não baseado essencialmente na gramática normativa, mas sim em uma proposta que oferece aos alunos a oportunidade de familiarizarem-se com a diversidade de textos existentes na sociedade, e que proporciona a esses alunos ler e escrever com autonomia. Mas, focar o ensino nas práticas de leitura e escrita não deve ser interpretado como alternativa mais fácil para a aprendizagem dos alunos da EJA, deve-se levar em conta que

[...] o objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa. Portanto, atividades que envolvam leitura e produção de textos são essenciais para alcançar esse objetivo. (DOC.2, 2001, p. 55).

Entretanto, levando em consideração que há experiências escolares mais preocupadas em diversificar as atividades propostas aos alunos com os gêneros textuais nas atividades de leitura do que no trabalho com a escrita, o DOC.3 recomenda “o equilíbrio” como melhor caminho para direcionar o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa. Para aprender a escrever é preciso escrever, e o mesmo vale para a leitura.

Já na 3ª e 4ª Fases os conteúdos propostos contemplam a linguagem oral e linguagem escrita, e exploram com ênfase a análise lingüística. Os alunos da EJA, dessas duas fases nem sempre freqüentaram cursos de EJA recentemente; alguns estudaram até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental (desde 2007 o Ensino

Fundamental em Mato Grosso do Sul está organizado em 9 anos) e depois de alguns anos hoje retornam à escola. Por isso, geralmente, esses alunos têm pouco domínio da escrita e da leitura. O tipo de trabalho que realizam ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. Além de ser um fator contribuidor para a exclusão social, também se torna um obstáculo para a aprendizagem. Outro cuidado a ser observado em relação aos conteúdos é de que não se limitem a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para adolescentes de 11 a 14 anos.

Considerando que o Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos está estruturado em 180 dias letivos e não em 200, conforme regimentado pela LDB nº. 9.394/96, pode ser interpretado que há muito conteúdo previsto para cada fase. No entanto, ao discorrer sobre o currículo, o DOC. 4 (p. 6) esclarece o seguinte:

É importante conceber o currículo como algo que não se restringe às paredes escolares, mas como um constitutivo dos atos humanos, envolvendo passado, presente e a perspectiva de futuro. Por isso, o currículo é uma construção social do conhecimento, onde se efetiva a produção, a transmissão e a assimilação do conhecimento historicamente produzido.

Assim, o trabalho docente é que deve medir o tempo necessário para o aprendizado dos conteúdos propostos. O pesquisador francês Julia (2002, p. 40) aborda que ao ensinar, o professor

[...] deve ter em conta a idade daqueles a quem é destinada, o que implica que ela deva se adaptar a uma série de imagens e noções prévias, aceitar os compromissos contrários à ruptura epistemológica, que caracteriza uma descoberta científica (cf. Bachelard, 1937), na medida em que todo ensino deve partir do que é conhecido pelas crianças. Ao mesmo tempo, ela deve pretender uma apropriação dos mecanismos ensinados. Trata-se de formar os esquemas operatórios, a tal ponto interiorizados que se tornem inconscientes: daí o fato de que todas as aprendizagens se estabeleçam na repetição e no exercício (o que as diferencia da exposição teórica de um saber).

Nesse trecho ao mencionar que “ela deva se adaptar”, o autor está se referindo à exposição didática do professor para ensinar. Levando em conta as turmas de EJA, o tempo de assimilação, de transmissão do conhecimento pode ser menor ou maior. Há de ser considerado os saberes que esse alunado já traz consigo.

Um dado importante a ser observado na relação de conteúdos do DOC. 4, é que os conteúdos estão distribuídos nas fases, contemplando: Leitura e interpretação, Produção de textos orais e escritos, Análise lingüística, Revisão de textos e Domínio do código (com introdução à fonética e fonologia, morfologia e sintaxe), na 1ª e 2ª fases; na 3ª e 4ª fases o domínio do código é bem explorado, sem desprestigiar o trabalho com a linguagem oral e escrita. Quando a escola não tem um documento referenciador, há o inconveniente de professores seguirem na íntegra o livro didático, e um número considerável de livros didáticos trazem os conteúdos de forma estanque, priorizando em uma série a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, e etc.

Postas essas considerações, entendo que a relação de conteúdos para o Ensino Fundamental é um índice norteador, que direciona o trabalho pedagógico do professor. O Projeto não aponta a relação de conteúdos como portadora de um currículo engessado, mas sim um documento aberto, flexível e adaptável à realidade escolar, capaz de estimular o desempenho inovador dos educadores.

Se a disciplina Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos formar cidadãos capazes de compreender diferentes textos, é preciso organizar o trabalho educativo de tal forma que os alunos aprendam isso na escola. A elaboração do projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos pela rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul foi um passo importante, em termos de organização curricular, frequência, tempo escolar, relação de conteúdos, avaliação e outros pontos mais. No entanto há necessidade de que o poder público ofereça às escolas condições adequadas para a realização de um trabalho de qualidade, incluindo desde formação de professores (inicial e continuada), materiais de qualidade, e que proporcione meios para formar cidadãos leitores competentes por meio de um ensino significativo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado na apresentação desta dissertação, a iniciativa de realizar este estudo surgiu da proximidade que tive com a Educação de Jovens e Adultos no período de 2003 a 2006, período que atuei mais especificamente como técnica pedagógica desta modalidade de ensino na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. O contato no ambiente de trabalho com literaturas, projetos, formações continuadas para professores, acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas, possibilitaram-me o estreitamento de laços com a EJA.

Também meu histórico acadêmico e profissional em anos anteriores contribuiu no sentido de direcionar-me a investigar o ensino da disciplina Língua Portuguesa para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ou seja, minha formação acadêmica no curso de Letras, os anos que atuei em sala de aula como professora, primeiramente dos anos iniciais do ensino Fundamental e mais tarde, após a conclusão da graduação, com a disciplina Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como trabalhei muitos anos no turno noturno, passei pela experiência de ter em sala de aula alunos das mais diversas faixas etárias convivendo e aprendendo num mesmo espaço, em salas de aula constituídas por alunos trabalhadores, pais e mães de família, adolescentes, jovens, adultos, idosos, enfim, alunos com características e interesses diversos. Oliveira (2004, p. 164) salienta que “o ensino noturno é muitas vezes caracterizado como um arremedo, uma cópia malfeita do ensino realizado no período diurno, sem identidade própria.” E, fatores como o cansaço dos alunos trabalhadores, professores trabalhando em dois ou três turnos, falta de merenda escolar, salas de aula lotadas, fazem com que o trabalho desenvolvido à noite não tenha o mesmo ânimo e rigor encontrados no período diurno. Implantar estratégias de facilitação, como por exemplo, a redução no tempo de aula, comprometem, freqüentemente, os conteúdos que deveriam ser trabalhados.

Por outro lado, buscar formas de atrair o aluno por meio de projetos com opções curriculares facilitadoras, que favoreçam e estimulem sua permanência na escola até concluir o ano de estudo ou uma etapa de escolarização não tem contribuído para diminuir os índices de evasão no Estado de Mato Grosso do Sul como já demonstrado na tabela nº. 01, p. 46, no primeiro capítulo desta dissertação.

No decorrer da elaboração desta dissertação foi considerada como questão norteadora da pesquisa se as publicações das Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos, como referencial para a definição de projetos nos níveis estadual e municipal, elaboração da proposta pedagógica das escolas, realização de formações continuadas, entre outras finalidades, foram levadas em consideração na elaboração do Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à elaboração do currículo para o Ensino Fundamental?

Questões como se há diferença no tratamento didático dado ao ensino da disciplina Língua Portuguesa para jovens e adultos e para crianças e adolescentes, e se a metodologia utilizada nas escolas para os alunos da EJA é a mesma para os alunos do “ensino regular” e, por que não dizer, as mesmas aulas, são questões que estiveram como pano de fundo no desencadear da escrita desta dissertação mas que merecem destaque em reflexões futuras, por necessitarem de verificação *in loco*.

Uma das tendências da escola e da sociedade é a de associar o fracasso escolar e a desistência dos alunos, principalmente os da EJA, aos professores. Sempre é bom ressaltar que a educação não é feita somente por professores, porém, antes de tudo efetivada por meio de uma ação conjunta com a comunidade e a sociedade em geral. A solução não está na busca pelos culpados, pois há todo um sistema envolvido, como o caso de professores que cumprem uma jornada exaustiva de trabalho, com 40 e até mesmo 60 horas de trabalho semanais, não porque querem, mas por questões de necessidade e sobrevivência. Em meio a essas circunstâncias, qual o tempo e tranquilidade que os professores possuem para dar conta de seus afazeres profissionais, que inclui aulas planejadas, elaboração, aplicação e correção de provas, deslocamento de uma escola para outra, além do gerenciamento de sua vida pessoal? Como elaborar planejamentos diferenciados para alunos que estão na “idade apropriada” às etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e para as turmas da Educação de Jovens e Adultos?

Como as universidades têm contribuído na formação de professores para a EJA? Soares, L. (2002, p. 18) alerta para o fato de que “as universidades não vêm acompanhando a crescente demanda por formação inicial e continuada para o campo da EJA. Há necessidade de induzir a oferta de habilitação docente voltada para a educação de jovens e adultos.” No que se refere à qualidade do ensino é preciso

pensar o processo de formação inicial de professores, se o que se deseja é uma escola realmente democrática e exigente com o que pretende ensinar.

Um fato interessante: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 recomenda a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, para que priorizem a formação em serviço, sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio de recursos do FNDE/MEC, ofereceu cursos de Formação Continuada para professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental, nos anos de 2003 a 2006, contemplando todas as disciplinas que compõem a matriz curricular dessa etapa de ensino. Chama a atenção o fato de tais cursos não serem considerados para a lotação de professores no início do ano letivo. Os professores que participaram das Formações Continuadas não são “beneficiados” com a lotação em turmas de EJA, mesmo possuindo certificados que comprovem a capacitação nas Formações. A cada início de ano volta-se ao ponto inicial. Assim, o caráter da Formação Continuada em serviço se perde, pois sempre serão novos professores participando e enquanto isso o trabalho com os alunos jovens e adultos não evolui, permanece praticamente o mesmo.

Quanto ao ensino da disciplina Língua Portuguesa na EJA, as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos/MEC, do 1º e 2º Segmentos salientam a importância de trabalhar a oralidade em sala de aula, oportunidade em que os alunos podem fazer investigações e reflexões sobre a linguagem e suas funções, além de considerar o fato de que o aluno pode usar seu conhecimento de mundo e sua linguagem para participar de discussões em sala de aula. E, considerando que a escrita não acompanha a fala, por esta evoluir rapidamente, enquanto aquela não, e em função de que a escola é conservadora e não valoriza o aprendizado do oral, verifica-se nos documentos que é possível, através da oralidade, aprimorar a escrita, levando em conta que primeiro o ser humano aprende a falar e depois é que parte para o código escrito, ou seja, faz-se primeiramente a leitura oral do mundo e somente depois o uso da escrita. No entanto, o que tem acontecido é que o discurso escrito impera soberano, ao ponto de as práticas orais serem montadas no texto escrito, ou seja, uma leitura pronta para o aluno que não expõe suas idéias e sim as recebe já colocadas pelo texto.

Os programas de ensino são preparados sempre com o cuidado de “como”, “quando” e do “quê” ensinar; não é levado em conta “para que é ensinado o que se ensina” e “o que espero desse trabalho”. Geraldi (1999, p. 46) diz que a maior parte do tempo gasto pelo professor no decorrer do processo escolar do ensino de língua portuguesa é destinada “ao aprendizado de metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos”. Há também casos em que a metodologia aplicada pelos professores é divergente do seu planejamento, pois utilizam técnicas que eles mesmos não elaboraram.

Na verdade, de acordo com Geraldi (1999, p. 89), o trabalho a ser feito com o aluno é de ensiná-lo a “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra”.

Para isso, mudanças devem ser feitas nas técnicas e métodos empregados na sala de aula e um novo conteúdo de ensino deve ser trabalhado: a língua nas suas diferentes variações contextuais, uma vez que esta é uma das atividades usuais dos falantes.

Entendo que o êxito no trabalho com EJA está além das organizações curriculares diferenciadas oferecidas por meio de Projetos de Cursos, pois os índices de abandono e reprovação permanecem elevados, revelando que o ensino como um todo necessita ser repensado. Proporcionar um ambiente atrativo, interessante, que vá ao encontro das expectativas desse alunado, considerando sua trajetória de vida, sua experiência no mundo do trabalho, com vistas ao aprimoramento do conhecimento é um grande desafio a todos os envolvidos e responsáveis pela EJA no país.

Paiva *et al* (2004, p. 20) reforça essa situação ao afirmar que:

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurados antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas.

Em relação aos objetivos estabelecidos para a elaboração desta dissertação, penso tê-los atingidos em parte, uma vez que consistiram no propósito de verificar nos documentos elencados a proposta da disciplina Língua Portuguesa para a

modalidade Educação de Jovens e Adultos; por outro lado senti a necessidade de uma pesquisa de campo a fim de verificar a efetivação do currículo proposto na prática, mas essa averiguação caracterizaria um novo objeto a ser investigado.

Retomando a hipótese, centrada no pressuposto de que a regulamentação dos cursos de EJA, previstos na LDB nº 9.394/96, implica a necessidade de a escola adequar-se para receber a demanda matriculada, bem como de recrutar e capacitar mais professores para o atendimento desses alunos, acredito que a forma como as disciplinas escolares são abordadas e tratadas, no caso a Língua Portuguesa, para a modalidade EJA, refletem a questão da realização de atividades e proposição de trabalhos que propiciem ao aluno ampliar o desenvolvimento de suas habilidades e competências no domínio do discurso (leitura e escrita) nas diversas situações de comunicação que lhe forem propostas.

Quanto à questão levantada de que as Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos (2001 e 2002) contribuíram como subsídio na elaboração da ementa curricular do Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul, embora não tenha encontrado registros dessa utilização, os conteúdos propostos para cada Fase no Projeto, estão em consonância com as referidas Propostas.

Outro fator a ser considerado é de que o modelo de currículo estabelecido para a EJA é diversificado, conforme pode ser constatado nos quatro documentos analisados. No entanto, o questionamento feito é em relação a como esse currículo acontece na escola? Como tem sido efetivado? E mais, como a aplicação desse currículo tem interferido no desempenho escolar dos alunos da EJA?

A qualidade dos cursos de EJA são questionados em vários segmentos da sociedade. No entanto, a educação como um todo merece reflexão, principalmente por parte de nós, educadores. A avaliação do PISA – sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que avalia até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória, faixa etária dos 15 anos, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade, e tem objetivo comparar o desempenho dos países na educação de três em três anos, com ênfase no letramento em Leitura, Matemática e Ciências, mostrou que os resultados dos alunos brasileiros em 2006 pioraram em leitura, ficaram estáveis em Ciências e melhoraram em Matemática. Os alunos brasileiros obtiveram nesse ano médias que os colocaram na 53ª posição em Matemática (entre 57 países) e na 48ª em leitura (entre 56). Em cada edição, o foco dessa avaliação recai principalmente

sobre uma das três áreas. Em 2000, o foco foi na Leitura, em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação teve como ênfase Ciências.

Com base nesses resultados, são questões a refletir: até que ponto os jovens e adultos estão sendo preparados para enfrentar os desafios do futuro? Eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas idéias efetivamente? Tem-se avaliado na disciplina Língua Portuguesa a habilidade do aluno identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista?

Na questão do ensino diferenciado para jovens e adultos, e para crianças e adolescentes, os documentos analisados, dentre eles o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, enfatizam que o jovem e o adulto são cidadãos conscientes acerca da falta de alguns conhecimentos das diferentes disciplinas; ao mesmo tempo, são sujeitos que já colocam em ação conhecimentos construídos ao longo da vida, inclusive a serviço da tarefa profissional. Assim, sua relação com o conhecimento é muito distinta daquela de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental.

Não se trata de fazer uma simples adaptação do chamado “ensino regular” para a modalidade EJA. Um currículo para a Educação de Jovens e Adultos deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade social, cultural, científica e reconhecendo o seu saber.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em:
http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=quem_somos&y=base&z=01. Acesso em: 04/01/2008.
- ALMEIDA, J. M. C. *Em torno do aspecto criativo da linguagem*. ALCEEU – v. 3, n. 4, p. 110 a 122, jan./jun. 2002.
- ALVES, Gilberto Luiz Alves. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: Autores Associados. 2 ed., 2004.
- ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. A educação de jovens e adultos. P. 85-105. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã Editora, 2007.
- ARROYO, M. *Uma escola para jovens e adultos: especificidades e desafios*. In: Coleção “Uma nova EJA para São Paulo”. São Paulo, 2003.
- BAGNO, M. (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 8. ed., 1997.
- BAMBERG. R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática. 1995.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Nacional, 1976.
- BOGDAN R.; BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex - Portugal: Porto Editora, LDA. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros e Sérgio Miceli. In: _____ *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BRAGA, H. S. *O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como Reflexo da História da Disciplina no Brasil (1939-1971)*. Dissertação (Mestrado) – UFMS. Campo Grande, MS, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação, 1988.
- _____. *Lei nº 5.692/1971*. Fixa as Diretrizes de Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras Providências.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996*.
- _____. MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação*. Brasília: INEP, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. v. 2. Língua Portuguesa. Brasília, SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 5ª a 8ª série. Língua Portuguesa. Brasília, SEF, 2001.
- _____. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

_____. *Reflexões para a construção de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o debate*. Brasília: SEF, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. [relator Carlos Jamil Cury], Parecer nº 11/00, CEB, Brasília, 2000. (Última versão aprovada em 10/05/2000).

_____. *Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º Segmento*. São Paulo/Brasília, Ação Educativa / SEF, 2001.

_____. *Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 2º Segmento*. Brasília, SEF, 2002.

CAULLEY, D. N. *Document Analysis in Program Evaluation (Nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program)*. Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

CHERVEL, André (1988). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Pannonica, nº 2, 177-229. Porto Alegre, 1990.

COX, M. I. P. Os tempos do texto na sala de aula. pp. 113-128. In: Polifonia. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado. Cuiabá-MT: Editora Universidade Federal de Mato Grosso. 2004.

CUNHA, C. A questão da norma culta brasileira. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CURY, C. R. J. *A educação básica no Brasil*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DI PIERRO, M. C. *Promovendo o direito à educação ao longo da vida*. Coleção Uma nova EJA para São Paulo. RRCEJA. São Paulo-SP, 2003.

_____; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cad. CEDES. Vol. 21 n 55. Campinas, nov. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 29 – 54, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. *História da alfabetização de adultos no Brasil*. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) *A alfabetização de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Trad. Jorge de A. Lima. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. In: *Ensino Médio*

- Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?* Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- HOBSBAWM, E. – RANGER, T. (ed.) (1985). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp 9-44, 2001.
- _____. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- LEMOS, M.E.P. *Proposta Curricular*. In: Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Trad.: AVERBUG, M. W. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1987.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LUFT, C. P. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- _____. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo. 1985
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Atos de referenciação na interação face a face*. *Cadernos de estudos lingüísticos*, n. 41, jul/dez., pp. 37-54, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MATO GROSSO DO SUL. SED. *Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 2004.
- _____. *Plano Estadual de Educação*. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande/MS. 2004.
- _____. *Conselho Estadual de Educação/MS. Deliberação n° 5.306/1998*.
- _____. *Conselho Estadual de Educação/MS. Deliberação n° 6.220/ 2001*.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar” letrando?* In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) *A alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA,

M. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

ORLANDI, E, Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1986.

PAIVA, V. *Educação popular*. São Paulo: Edições Loyola. 1987.

PAIVA, J. *Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento*. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC. 2004.

_____; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. UNESCO, MEC, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSANHA, E.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. *A História da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870 - 1950)*. Educação em foco [UFJF] Juiz de Fora. v. 8, n. 1-2, p. 31 - 45, fev., 2003.

PESSANHA, E.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar*. In: Revista Brasileira de Educação: Anped, set /out /nov /dez 2004, n. 27.

PHILLIPS, B. S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PIETRI, Émerson de. *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*. Falla dos Pinhaes, Espírito Santo de Pinhal, SP, v. 2, n. 2, jan./dez. 2005.

RIBEIRO, V. M. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus: São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

_____. *A nova lei da educação. LDB – Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (2002). *Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo*. Campo Grande: (no prelo).

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; GALVÃO, A. M. O. *História da Alfabetização de Adultos no Brasil*. p. 27-58. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)*. (2006) Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/a_politica_educacional.asp?f_artigo=324. Acesso em: 08 de março de 2006.

_____. *Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história*. In: Brasil Alfabetizado em foco. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf_tetxt1.htm, em 18.10.07.

SOARES, M. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Orgs.), p. 18-29. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. *Português na Escola: História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. (1968). *Education and Experience*. Leeds University Press. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antônio. (2000). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado).

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

YOUNG, M. F. D. – WRITTY, G. (1977). *Society, State and Schooling*. Lewes, Falmer Press. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília. 2001.

ANEXO ÚNICO



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENADORIA DE NORMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PROJETO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENSINO FUNDAMENTAL



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENADORIA DE NORMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1 . Secretário de Estado de Educação

Hélio de Lima

2. Superintendente de Políticas de Educação

Onilda Ouriveis

3. Coordenadora de Educação Básica e de Educação Profissional

Irene de Souza Diniz Pereira

3.1. Gestora de Processos Ensino Fundamental / EJA

Maisa Vargas Veiga

Equipe técnica: Alda Maria de Paula Gonçalves, Aline Cerutti Pereira, Claudete de Fátima Padilha de Souza Bruschi, Danise Regina Rodrigues da Silva, Lourimar Teresinha Moreira Brandão, Lúcia Célia Ferreira da Silva Perius, Maria das Dores da Silva, Roberta Moriconi Freire Schardong, Romilda Matsui Arakaki, Vaneide Barbosa de Araújo.

3.2. Gestora de Processos Ensino Médio / EJA

Veronice Lopes de Souza Braga

Equipe técnica: Ana Célia de Oliveira Ferreira, Ana Maria de Lima Souza, Elite Lubas Arruda, Iara Augusta da Silva, Jânia Maria Lovato Pires, Janice Andréia Brito de Araújo, Maria Solange Carvalho e Carvalho, Meire Kintshev, Rosemary Oliveira Bejarano, Sônia Maria de Araújo Ramos, Zaira Portela de Souza.

4. Coordenadora de Normatização de Políticas de Educação

Ilza Mateus de Souza

4.1. Gestora de Processos

Ana Mércia Businaro Barroso

Nilma Fátima de Souza Veronese

➤ **Equipe técnica:** Adélcio Aparecido dos Anjos, Anézia M. Kohatsu, Antônio Samudio da Silva, Cândida Dolíria Diniz Santiago, Carmen Lúcia Esteves do Nascimento, Elsira Aparecida Ramos Bagnol, Ione Martins de Mattos, Izabel Adrião Pinheiro, Kátia Maria Alves Medeiros, Lourdes da Costa Cardoso, Maria Aparecida Beraldo, Maria Aparecida Dantas, Maria Aparecida de Paula, Naira Sampaio Ferro Ribeiro, Orfilia Lescano Cacho, Siomara Domingues de Oliveira, Vera Lúcia da Cunha Queiroz.

5. Coordenadora de Políticas Específicas em Educação

Terezinha Zandavalli de Figueiredo

6. Coordenador de Gestão Escolar

Ronaldo Larrúbia



| | |
|--|----|
| I - JUSTIFICATIVA | 4 |
| II. OBJETIVOS | 5 |
| III. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | 5 |
| 1. DO CURRÍCULO | 6 |
| 1.1. DA ESTRUTURA CURRICULAR | 6 |
| 1.2. EMENTA CURRICULAR..... | 8 |
| 2. FUNCIONAMENTO DO CURSO | 27 |
| IV. METODOLOGIA | 28 |
| V – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 30 |
| 1. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 31 |
| VI - REQUISITOS DE ACESSO..... | 31 |
| VII - REGIME ESCOLAR..... | 31 |
| 1. MATRÍCULA | 31 |
| 2. CLASSIFICAÇÃO | 31 |
| 3. APROVEITAMENTO DE ESTUDOS | 32 |
| 4. ADAPTAÇÃO | 33 |
| 5. FREQUÊNCIA..... | 34 |
| 6. TRANSFERÊNCIA | 34 |
| 7. AGRUPAMENTO DE EDUCANDOS..... | 34 |
| 8. DO CALENDÁRIO ESCOLAR | 35 |
| 9. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | 35 |
| 10. CONCLUSÃO..... | 37 |
| 11. CERTIFICAÇÃO | 37 |
| VIII. ESCRITURAÇÃO ESCOLAR E ARQUIVO | 37 |
| IX. INFRA-ESTRUTURA OPERACIONAL:..... | 38 |
| X – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E TÉCNICOS..... | 38 |

I - JUSTIFICATIVA

O Curso de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental implantado na Rede Estadual de Ensino, tem a finalidade de ampliar a democratização do acesso escolar e de melhorar a qualidade social do ensino para jovens e adultos. Este propósito se justifica, considerando as exigências da sociedade contemporânea que, cada vez mais, se torna complexa. Amplia-se a cada ano o contingente de jovens e adultos, com baixa ou nenhuma escolaridade, e os mesmos encontram dificuldades para entrar no mercado de trabalho.

É importante esclarecer que somente no Estado de Mato Grosso do Sul, segundo o IBGE/2000, há 166.000 analfabetos acima de 15 anos, o que corresponde a 12% do total de jovens e adultos do Estado. Este diagnóstico evidencia que, nas últimas décadas, os programas e propostas educacionais disponibilizados aos jovens e adultos não têm contemplado, de fato, as necessidades reais desta parcela da sociedade.

Na década de 90, foram destaques, em âmbito nacional e internacional, duas conferências mundiais de cúpula, a saber:

- a primeira conferência, em 1990, Jomtien, na Tailândia, intitulada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, a qual enfatizou, num tom humanístico, a importância e a necessidade de disponibilizar, naquele final de século, “educação para todos”;
- a segunda conferência, a de Nova Deli, na Índia, reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

O Brasil, em decorrência da segunda conferência, elaborou o Plano Nacional de Educação para Todos: 1993-2003, com o discurso de garantir a participação coletiva, a consolidação da democracia e a equidade da educação a todas as pessoas.

Outro importante acontecimento ocorreu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, intitulada “5ª Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA”, um marco para esta modalidade de ensino, onde foram apresentados, entre outros objetivos, a importância da aprendizagem de jovens e adultos, os compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida, bem como, a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências.

Foi necessário, em decorrência da Reforma Fiscal do Estado Brasileiro, também, reformar o Sistema de Educação em âmbito nacional, priorizando-se o atendimento ao Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, em detrimento das outras etapas, de acordo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional Nº. 14/96, regulamentado pela Lei Nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto Nº 2.264/96. Se já era comum a população dizer que os cursos oferecidos aos jovens e adultos não atendiam às suas demandas concretas e não ostentavam a qualidade desejada, pela ausência de financiamento, esta questão se agudizou ainda mais.

Desta forma, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul revê a política implantada para esta modalidade de ensino, adequando-a ao perfil dos jovens e adultos que não puderam frequentar a escola na idade própria, cumprindo o teor da Deliberação CEE/MS N.º 6.220, de 1º de junho de 2001, publicada no D.O. N.º 5524, de 13 de junho de 2001. Na expectativa de suprir as questões supramencionadas, esta Secretaria propõe o presente projeto.

II. OBJETIVOS

1. GERAL:

Oportunizar aos jovens e adultos a escolarização e/ou a complementação dos estudos, na etapa do Ensino Fundamental.

2. Específicos

a) Promover a formação do cidadão, considerando os eixos-formadores do Ensino Fundamental: científico-cultural, político-econômico e tecnológico;

b) proporcionar uma Educação de Jovens e Adultos com metodologia específica;

c) garantir aos jovens e adultos a elevação da escolaridade e condições para a continuidade dos estudos;

d) oferecer e viabilizar o Curso de Educação de Jovens e Adultos, em conformidade com a Deliberação do CEE/MS N.º 6.220/01.

III. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular reflete um conjunto de idéias e valores que norteiam o trabalho docente, os quais influenciam as relações na sala de aula. Desta forma, o currículo deve ser organizado a partir das reflexões e definições constantes na Proposta Pedagógica da escola.

Deve-se considerar alguns aspectos na organização curricular, tais como: o currículo não é um instrumento neutro, passa a ideologia que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios; não deve ser separado do contexto social, no qual o educando está inserido; e, finalmente, o conhecimento sistematizado deve ser integrado, com o objetivo de diminuir o isolamento que ocorre entre os componentes curriculares.

Assim, o Curso de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental, será constituído de uma especificidade curricular, que considere as características próprias dos jovens e adultos, assim como, seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido.

O Curso de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental,

será ofertado sob a forma presencial e dividir-se-á em fases, sendo organizado em 04 (quatro) fases.

A duração de cada fase será de 600 horas, que corresponderão a 720 horas-aula de 50 minutos, perfazendo um total de 2.400 horas, no Ensino Fundamental.

1. DO CURRÍCULO

É importante conceber o currículo como algo que não se restringe às paredes escolares, mas como um constitutivo dos atos humanos, envolvendo passado, presente e a perspectiva de futuro.

Por isso, o currículo é uma construção social do conhecimento, onde se efetiva a produção, a transmissão e a assimilação do conhecimento historicamente produzido.

Entretanto, neste momento detemo-nos na organização curricular proposta pela Lei 9394/96, normatizada através da RES/CNE/CEB nº 02/98, onde, obrigatoriamente, teremos uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, para o Ensino Fundamental.

Na Parte Diversificada, será oferecida uma Língua Estrangeira que deverá incidir sobre o Inglês ou Espanhol, respaldada nas reais necessidades e expectativas dos educandos, bem como na disponibilidade de profissional habilitado.

1.1. DA ESTRUTURA CURRICULAR

O presente Projeto apresenta uma única estrutura curricular para o Ensino Fundamental:

ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2004

Turno: matutino/vespertino/noturno

Duração da Aula: 50 minutos

Semana Letiva: 5 dias na semana com 4 aulas diárias

Duração da fase: 180 dias

| Componente Curricular | 1ª FASE | 2ª FASE | 3ª FASE | 4ª FASE | |
|-------------------------------|---------------|---------|---------|---------|-----|
| Língua Portuguesa | | | 05 | 05 | |
| Matemática | | | 05 | 05 | |
| Ciências | | | 02 | 02 | |
| História | 18 | 18 | 02 | 02 | |
| Geografia | - | - | 02 | 02 | |
| Educação Artística | | | 01 | 01 | |
| Recreio | 02 | 02 | - | - | |
| Educação Física | - | - | 01 | 01 | |
| Língua Estrangeira | - | - | 02 | 02 | |
| TOTAL DE CARGA HORÁRIA | Semanal (h/a) | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | Fase (h/a) | 720 | 720 | 720 | 720 |
| | Fase (h) | 600 | 600 | 600 | 600 |

1.2 EMENTA CURRICULAR

ENSINO FUNDAMENTAL - 1ª FASE

1 – LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO

- comunicação oral e escrita
- linguagem verbal e não verbal
- tipologias textuais diversificadas: textos informativos, narrativos, dissertativos, de correspondência, lúdicos e didáticos
- variações lingüísticas: linguagem formal e informal
- introdução ao texto literário – verso e/ou prosa
- leitura de pura fruição

1.2 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

- escrita do próprio nome e outros
- escrita de listas: nomes de animais, brincadeiras, ingredientes, receitas...
- escrita de textos previamente conhecidos pelos aluno: textos populares, letras de música, cantigas de roda, parlenda, trava-língua
- escrita de histórias: relatos de casos ouvidos ou vivenciados; histórias em quadrinhos, contos e lendas
- escrita de outras tipologias textuais: textos conversacionais, apelativos, informativos, publicitários

1.3 – ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- variações lingüísticas: língua formal/informal – escrita/ falada; fala regional; transposição da linguagem não verbal para verbal
- conceituação e classificação das palavras
- construção frasal: conceituação de parágrafos, uso de pontuação, ordem das palavras; elementos coesivos; argumentação e coerência textual

1.4 – REVISÃO DE TEXTOS

- revisão de textos produzidos pelos alunos: o texto como objeto de reflexão – sistematização ortográfica e gramatical; aspectos discursivos da linguagem na escrita; análise dos elementos da textualidade: coerência e coesão

1.5 – DOMÍNIO DO CÓDIGO

- frases e expressões
- período simples
- registro formal culto – definição e conceituação de aspectos gramaticais
- fonética e fonologia

2 – MATEMÁTICA

2.1 NUMEROS E OPERAÇÕES

- conhecimento lógico matemático
- números naturais: problemas e operações
- número racional: parte e todo
- sistema de numeração decimal

2.2 ESPAÇO E FORMA

- espaço: tridimensional, bidimensional
- figuras planas e não planas: corpos redondos e poliedros

2.3 GRANDEZAS E MEDIDAS

- medidas padronizadas e não padronizadas
- sistema monetário brasileiro: cédulas e moedas

2.4 DADOS E INFORMAÇÕES E O USO SOCIAL

- coletar e organizar informações

3 - HISTÓRIA

3.1 MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL

3.1.1 TEMPO: PRESENTE, PASSADO E PERSPECTIVA PARA O FUTURO:

- as relações sociais - o ser humano e sua influência na sociedade;
- a cultura como produção social;
- a diversidade – as características do ser humano;
- história de vida
- a história de família: núcleo familiar; a formação da família e sua estrutura nos diferentes momentos históricos.

3.1.2 SOCIEDADE E O CONVÍVIO SOCIAL

- o bairro:
- organização e estrutura social, diferentes instituições religiosas e suas manifestações.

4 - GEOGRAFIA

4.1 RELAÇÃO ESPACIAIS:

- noções de espaço:
 - relações topológicas: conhecimentos de escala;
 - relação projetiva;
 - coordenadas geográficas
- percepção do espaço:
 - observação e descrição do lugar;
 - comparação de lugares

5 - CIÊNCIAS

5.1- SAÚDE

- cuidados com o corpo: hábitos saudáveis; estudos dos sentidos.

5.2 - SERES VIVOS

- animais domésticos, do pantanal e do cerrado
- plantas ornamentais, nativas e cultivadas

5.3 - ECOSSISTEMAS

- elementos do meio – solo, água, ar, ciclo da água
- energia - tipos de energia e transformações

5.4 - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

- movimentos da terra, estações do ano/ dia e noite
- posição da terra em relação aos demais planetas
- fases da lua/ influência sobre a biosfera
- corpos celestes –iluminados/ luminosos – (sol)
- interferências dos fatores abióticos sobre os bióticos (fases da lua, estações do ano, posição da terra)

ENSINO FUNDAMENTAL - 2ª FASE

1 – LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO

- comunicação oral e escrita
- linguagem verbal e não verbal
- tipologias textuais diversificadas: textos informativos, narrativos, dissertativos, de correspondência, lúdicos e didáticos
- variações lingüísticas: linguagem formal e informal
- textos: literários, apelativos, publicitários, conversacionais, jornalísticos e epistolares

1.2 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

- escrita de relatos e experiências vivenciadas
- escrita de histórias literárias, lendas, ou situações reais do cotidiano
- estrutura textual: narrativo/dissertativo/diálogo
- escrita de letras de música, cantigas de roda, histórias em quadrinhos
- escrita de outras tipologias textuais: textos conversacionais, apelativos, informativos, publicitários

1.3 – ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- variações lingüísticas: língua formal/informal – escrita/ falada; fala regional; transposição da linguagem não verbal para verbal.
- conceituação, formação e classificação das palavras

- construção frasal: emprego e uso adequado dos recursos gráficos; emprego dos elementos coesivos; argumentação, informatividade / coerência e coesão textual.
- construção frasal
- adequação lexical

1.4 – REVISÃO DE TEXTOS

- reescrituração do próprio texto e/ou de textos produzidos por outros alunos
- aspectos discursivos da linguagem na escrita
- análise dos elementos da textualidade: coerência e coesão: adequação de elementos coesivos; progressão e continuidade textual

1.5 – DOMÍNIO DO CÓDIGO

- frases e expressões
- períodos: simples e compostos
- registro formal culto – definição e conceituação de aspectos gramaticais
- fonética e fonologia
- introdução à morfologia

2 - MATEMÁTICA

2.1 NÚMEROS E OPERAÇÕES

- conhecimento lógico matemático
- sistema de numeração decimal
- números naturais: problemas e operações
- números racionais (frações): problemas e operações
- números decimais: problemas e operações
- porcentagem

2.2 ESPAÇO E FORMA

- objetos tridimensionais, bidimensionais e unidimensionais
- sólidos geométricos: corpos redondos e poliedros
- figuras planas

2.3 GRANDEZAS E MEDIDAS

- medidas padronizadas
- sistema monetário brasileiro: real e centavo

2.4 TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

- probabilidade
- coleta de dados: listas, tabelas e gráficos

3 - HISTÓRIA

3.1 SOCIEDADE E O CONVÍVIO SOCIAL

- a escola

3.2 HISTÓRIA DO LOCAL E DO COTIDIANO

- Relações Sociais: Influências do ser humano na sociedade.
- A cidade – contexto político, cultural, econômico e social;
- O estado – contexto político, cultural, econômico e social;
- O país – contexto político, cultural, econômico e social.

4 - GEOGRAFIA

4.1 Relação Espaço-temporal

- representação espacial:
- representação gráfica dos lugares;
- confecção de maquete, construção e leitura de gráficos, descrição de gravuras e fotos, leituras de mapas e localização
- organização histórico-cultural:
- Identificação histórico-cultural no tempo e no espaço

5 – CIÊNCIAS

5.1 ASTRONOMIA

- movimento de translação e rotação
- utilização adequada dos recursos ambientais como fonte de energia.

5.2 FATORES ABIÓTICOS

- abordagem da qualidade do ar, água e solo no presente e passado, e expectativas para o futuro
- práticas de uso e conservação do solo
- poluição – água, solo e ar
- destino adequado ao lixo

5.3 FATORES BIÓTICOS

- Seres vivos: níveis de organização (célula, tecido, órgão, sistema, organismo, indivíduo, população, comunidade, ecossistema, biosfera)
- vegetais (principais grupos, órgão vegetativos, órgãos reprodutivos, relação com o meio e o homem)
- animais (características gerais dos invertebrados e vertebrados; relações com o meio e o homem)
- corpo humano (estrutura e funcionamento do organismo humano)

5.4 ECOSSISTEMA

- noções de ecologia (espécie, população, comunidade; cadeia e teia alimentares)
- identificação de ecossistemas regionais
- noções de conservação ambiental

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1ª FASE E 2ª FASE

Sugerimos que para a 1ª Fase e a 2ª Fase, o professor regente propicie a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, enfatizando a ampliação da expressividade, do processo criador e estético e das habilidades artísticas, dos jovens e adultos, de forma integrada, ou não aos outros conhecimentos da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, para que possam conhecer e usufruir a arte de qualidade, produzida pela humanidade nas relações sociais de diferentes contextos históricos.

Para não transformarmos a Arte, em reforço ou recurso dos outros conteúdos, enumeramos a seguir, alguns conhecimentos básicos a serem trabalhados, introduzindo-os nas práticas artísticas.

1.A PRODUÇÃO (o fazer prático em Arte)

- 1.1. Exercício prático de expressão e criatividade artística, explorando os diferentes conhecimentos em Arte, nas diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, música).
- 1.2. Explorar através de atividades práticas os elementos das Artes (as cores, formas, linhas, os ritmos e sons musicais, os jogos de socialização e expressão corporal e teatral, e outros).
- 1.3. Experimentar diferentes materiais plásticos como: lápis de cor, giz de cera, anilinas, guaches, papel sulfite, papelão, canson, e outros).
- 1.4. Trabalhar pequenas encenações teatrais e interpretar músicas coletivamente ou individualmente, conforme as necessidades, objetivos e especificidades da turma.

2.A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- 2.1. Ler e interpretar diferentes imagens como: Histórias em Quadrinho, publicidades, obra de arte nacional (regional e outras) e internacional.
- 2.2. Ler e interpretar o texto verbal e visual dos textos cênicos, das estórias, das músicas, das poesias, enfatizando produções regionais e nacionais de qualidade estética, promovendo a pluralidade cultural.

3.A CONTEXTUALIZAÇÃO

- 3.1. Promover a discussão sobre a Arte, a Estética e a História da arte, permeada pelos eixos da produção e leitura e interpretação.

ENSINO FUNDAMENTAL - 3ª FASE

1 – LÍNGUA PORTUGUESA

- 1.1 LINGUAGEM: verbal e não verbal/ Formal e Informal
 - modalidades ou variações lingüísticas
 - registro coloquial/registo FORMAL

1.2 ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO

- comunicação oral e escrita

1.3 INTRODUÇÃO ÀS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

1.4 FONÉTICA E FONOLOGIA

- letras e fonemas
- conceituação de encontros vocálicos / consoantes e sílabas
- estudo ortográfico
- produção de sentido
- acentuação gráfica

1.5 MORFOLOGIA

- estrutura e formação da palavra
- classe de palavras: conceituação / classificação / flexão e emprego
- locuções prepositivas, conjuntivas, adjetivas e adverbiais
- introdução à crase
- estudo sobre formação, emprego, e tempos verbais

1.6 SINTAXE

- conceituação de sujeito e predicado
- classificação dos sujeitos
- estruturação do predicado
- estudo sobre adjunto adnominal, aposto e vocativo

1.7 PRODUÇÃO da ESCRITA

- tipologias textuais
- estrutura textual
- introdução ao gênero narrativo
- conceituação dos elementos da escrita

1.8 LEITURA DE CONTOS, LENDAS E/OU POESIAS, OBRAS TEATRAIS OU FOLCLÓRICAS

2 - MATEMÁTICA

2.1 NÚMEROS E OPERAÇÕES

- sistema de numeração decimal
- números naturais, inteiros e racionais: produção histórico cultural, propriedades e operações
- equações e inequações do 1º grau
- sistemas de equações do 1º grau
- porcentagem
- razão
- proporção
- regra de três simples e composta

- juros simples
- resolução de problemas convencionais e não convencionais
- estimativa e calculo mental
- estratégias de calculo mental

2.2 GRANDEZAS E MEDIDAS

- sistema de medidas
- ângulos
- áreas de figuras planas
- resolução de problemas convencionais e não convencionais

2.3 ESPAÇO E FORMA

- geometria plana: formas geométricas planas; sólidos geométricos (planificação); composição e decomposição de figuras planas
- noções de geometria espacial
- mapas e plantas: escala
- ampliação e redução de figuras no plano
- resolução de problemas convencionais e não convencionais

2.4 TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

- tabelas, gráficos e diagramas: coleta de dados
- noções de Probabilidade
- média aritmética

3. HISTÓRIA

3.1 HISTÓRIA

- conceitos
- fontes históricas
- tempo histórico e calendário

3.2 A EUROPA E O DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO

- as grandes navegações
- o resultado das grandes navegações

3.3 O BRASIL COLONIAL

- os primeiros trinta anos do Brasil
- a administração portuguesa na colônia brasileira
- a economia açucareira
- as invasões holandesas e francesas
- a expansão territorial
- as rebeliões coloniais
- a economia na época do ouro

3.4 O BRASIL IMPÉRIO

- as rebeliões separatistas e a luta pela independência

- a independência
- o primeiro reinado
- o período regencial
- rebeliões coloniais
- o segundo reinado
- abolição da escravatura
- a guerra do Paraguai
- a economia de MS durante o Brasil Império

3.5 O BRASIL REPÚBLICA

- a república velha
- a revolução de 1930 e a era Vargas
- a ditadura militar
- o Brasil da abertura ao governo Lula
- a história do MS em tempos de república

4– GEOGRAFIA

4.1 RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA: REGIONAL E NACIONAL

- aspectos da paisagem:
 - observação, leitura, descrição e identificação de diferentes paisagens;
 - disposição dos elementos da paisagem: localização dos aspectos naturais e humanos, distribuição da população e dos recursos naturais, configurações das fronteiras políticas, econômicas e sociais.
- Organização sócio-espacial e geoambiental

5 - CIÊNCIAS

5.1 HISTÓRIA DA ASTRONOMIA

- teorias de formação do universo (heliocêntrica e geocêntrica)
- evolução tecnológica
- formação do sistema solar e os astros
- movimentos da Terra: rotação e translação (influência nos seres vivos)

5.2 MATÉRIA E ENERGIA

- formas de energia
- transformação e conservação de energia
- combate ao desperdício de energia

5.3 ÁGUA

- características / propriedades e composição
- mudanças de estados físicos
- ciclo da água
- doenças causadas pela água

- contaminação e poluição
- combate ao desperdício

5.4 SOLO

- características e propriedades
- tipos de solo / fertilidade do solo
- doenças transmitidas através do solo
- classificação do lixo: reciclagem / reutilização / redução do lixo
- contaminação do solo por resíduos hospitalares, tóxicos e radiativos
- desmatamento e erosão

5.5 AR

- características / propriedades e composição
- camada de ozônio
- poluição do ar: efeito estufa, chuva ácida e queimada
- doenças causadas pelo ar

5.6 ECOLOGIA

- noções de ecologia: espécie, população, comunidade; fatores bióticos e abióticos; cadeias e teias alimentares
- ecossistemas: relacionamento entre diferentes ambientes em ecossistemas brasileiros; identificação de ecossistemas regionais
- relação entre os seres vivos (harmônicas e desarmônicas)
- adaptação / evolução

5.7 TEORIAS DA ORIGEM DOS SERES VIVOS

- criacionismo
- abiogênese
- biogênese

5.8 CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS

- vírus, bactérias, protozoários e fungos: características gerais (forma, tamanho, tipo de células); forma de nutrição e ciclo de vida; habitat / benefícios / doenças.
- plantas: características gerais; grupos vegetais / características específicas; relação com o homem e os seres vivos.
- animais invertebrados e vertebrados: características gerais; grupos animais / características específicas; relação com o homem e os outros seres vivos; doenças causadas e/ou transmitidas por animais; ciclos vitais dos vermes.

6 – EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 GINÁSTICA GERAL

- GRD
- Ginástica Olímpica

6.2 DANÇAS

- danças folclórica
- danças populares
- danças regionais

6.3 JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS

- atividades de fundamentação do esporte
- relaxamentos
- alongamentos

6.4 ATIVIDADES ALTERNATIVAS

- caminhadas
- trilhas
- escaladas
- acampamentos
- esportes individuais
- xadrez
- dama
- esportes com raquetes
- tênis de mesa
- badminton
- frescobol
- esportes com bolas

6.5 ATIVIDADES DE PERCEPÇÃO CORPORAL

6.6 ATIVIDADES DE RELAXAMENTOS E ALONGAMENTOS

7 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

7.1 PRÁTICA DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- explorar materiais (suportes, meios e instrumentos), técnicas, elementos (cor, forma, texturas e outros) e linguagens (desenho, colagem, gravura, e outras) na composição artística, de acordo com o contexto histórico estudado.

7.2. PRÁTICA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA:

- apreciar e usufruir as produções qualitativamente, através do exercício da leitura e interpretação das mesmas, percebendo as relações formais (elementos, estilos, e outros) e o conteúdo conforme contexto histórico.
- refletir sobre a produção artística, compreendendo sua construção (forma e conteúdo) de acordo com seu contexto histórico cultural.
- compreender através da reflexão artística (artes visuais, música, teatro) a dinâmica das diferentes culturas, problematizando acerca de estereótipos culturais, dos preconceitos raciais e da discriminação.

7.3. PRÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO:

ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEXTUALIZADA

- enfatizar a História da Arte da Pré – História em geral.
- a arte da Pré-História brasileira.
- as culturas indígenas no Brasil, enfatizando o Mato Grosso do Sul.
- a História à Antiguidade (Egito, Grécia, Roma).
- a História da Arte da Idade Média e Renascimento.

8 – LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

8.1 COMUNICAÇÃO

- saudações/greetings; respostas curtas/ short answers; cores/ colors; registro formal; tipologias textuais; formas: afirmativa, interrogativa e negativa; questions tag.

8.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

8.3 FONÉTICA E FONOLOGIA

- letras e fonemas
- orientações ortográficas

8.4 ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

- conceituação/ classificação/ flexão e emprego – nouns/ articles/ adjectives/ subject - objective pronouns/ demonstrative pronouns/ prepositions of place - time/adverbs of frequency/ possessive adjectives /case/ how many - how much/ partitives/ Why - Because/ Any – some/ A few – a little/ phrasal verbs.
- leitura das horas/ relógio - time

8.5 TEMPOS VERBAIS

- present tense – verb to be/ there + to be
- present continuous tense
- simple past
- going to + simple verb
- simple present – To Have

8.6 MODOS VERBAIS

- imperative

8.7 LEITURA E INTERPRETAÇÃO

- linguagem verbal e não verbal
- variações lingüísticas: linguagem formal e informal

8.8 VERBOS MODAIS

- can and could

8.9 WEATHER CONDITIONS

9 - LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL

9.1 COMUNICAÇÃO

- linguagem verbal e não verbal (discursos orais e escritos)
- registro formal (tipologias textuais diversificadas)

- saudações, recomendações, adjetivos de uso regional

9.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

- textos apelativos, poéticos, informativos, e de conversação

9.3 FONÉTICA E FONOLOGIA

- orientações ortográficas
- as letras
- separação silábica

9.3 ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

- conceituação, emprego e flexão: artigos/ formação do feminino e do plural/ formas afirmativas, negativas e interrogativas/ antônimos de adjetivos, advérbios/ verbos/ pronomes/ comparativos e superlativos de superioridade/ expressões idiomáticas
- emprego de muy, mucho e yles

9.4 TEMPOS E MODOS VERBAIS

- Presente do Indicativo/ Pretéritos Imperfeito e Indefinido do Indicativo/ Futuro Imperfeito/ Imperativo Afirmativo e Negativo

9.5 PRODUÇÃO TEXTUAL

- Textos conversacionais, narrativos e descritivos
- Leitura e interpretação das diversas produções textuais

9.6 LEITURA E INTERPRETAÇÃO

- diferenciadas tipologias textuais: textos literários, informativos e científicos

ENSINO FUNDAMENTAL - 4ª FASE

1 – LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA

1.2 CONOTAÇÃO E DENOTAÇÃO

1.3 FONÉTICA E FONOLOGIA

- orientações ortográficas
- acentuação gráfica

1.4 MORFOLOGIA

- emprego das conjunções / preposições / pronomes relativos
- locuções prepositivas e conjuntivas
- vozes verbais
- emprego das formas nominais dos verbos
- verbos pronominais

1.5 - SINTAXE

- estudo dos períodos e da estrutura
- predicação verbal e os complementos
- termos integrantes da oração

- conceito e emprego dos adjuntos adnominais e adverbiais
- período composto por subordinação
- orações coordenadas, subordinadas e reduzidas
- emprego das palavras QUE e SE
- sintaxe de concordância
- sintaxe de regência
- sintaxe de colocação

1.6 ESTILÍSTICA

- noções elementares de versificação
- introdução às figuras de linguagem

1.7 PRODUÇÃO ESCRITA

- discurso direto e indireto
- texto argumentativo/ dissertativos
- estrutura textual
- linguagem jornalística

1.8 - LEITURA DE POEMAS, POESIAS E CRÔNICAS, NOVELAS OU ROMANCES.

2 - MATEMÁTICA

2.1 NUMEROS E OPERAÇÕES

- números racionais, irracionais e reais: produção histórico cultural, propriedades e operações
- produtos notáveis e fatoração
- expressões algébricas
- equações e inequações do 1º e 2º graus
- sistemas de equações e inequações
- funções do 1º e 2º grau
- resolução de problemas convencionais e não convencionais
- estimativa e calculo mental
- estratégias de calculo mental

2.2 GRANDEZAS E MEDIDAS

- ângulos (medida padrão)
- simetria
- área e perímetro
- produtos notáveis através de área e volume
- área polígonos e círculo
- resolução de problemas convencionais e não convencionais

2.3 ESPAÇO E FORMA

- bissetriz e mediatriz
- paralelas e perpendiculares

- teorema de Tales
- introdução a trigonometria
- triângulos: classificação e propriedades
- teorema de Pitágoras
- semelhanças
- circunferência e círculo
- resolução de problemas convencionais e não convencionais

2.4 TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO:

- tabela, gráficos e diagramas
- média aritmética e ponderada
- frequência e frequência relativa
- média, moda e mediana

3 - HISTÓRIA

3.1 REFLETINDO SOBRE HISTÓRIA

- como se constata a verdade histórica

3.2 ORIGEM HUMANA

- A teoria criacionista
- a teoria da evolução Humana
- *Homo sapiens sapiens*
- PRÉ - HISTÓRIA
- os períodos (paleolítico, neolítico e idade dos metais)
- o homem pré histórico e suas realizações
- importância da paleontologia e arqueologia
- civilização

3.3 PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA

- os primeiros habitantes do Brasil
- hábitos e costumes dos índios

3.4 MESOPOTÂMIA

- as primeiras cidades do Oriente Médio
- relações de poder e direitos
- surgimento da escrita

3.5 EGITO

- constituição social ,política e econômica do Egito
- realizações e arte

3.6 GRÉCIA : colonização grega e períodos

- Atenas e Esparta
- A cultura helenística.

3.8. ROMA: origem e povoamento, períodos, formulação das leis- direito, as artes e o

cristianismo

3.9.O MUNDO FEUDAL: o feudalismo e o declínio

3.10.O MUNDO MODERNO: renascimento comercial e urbano, as cruzadas, as monarquias nacionais, os descobrimentos marítimos, reforma e contra reforma, mercantilismo, absolutismo francês e inglês

3.11 O MUNDO CONTEMPORÂNEO: a revolução industrial, iluminismo, independência dos Estados Unidos, revolução francesa, primeira guerra mundial, período entre guerras, segunda guerra mundial, mundo atual

4 - GEOGRAFIA

4.1 Relação Sociedade e Natureza no Espaço Global

- aspectos naturais e humanos:
 - organização espacial das construções (bairros, edificações, praça e áreas verdes);
 - distribuição e localização da população;
 - distribuição, localização e disponibilidade dos recursos naturais;
 - interferência do homem na natureza e suas implicações sócio-ambientais;
 - configuração territorial na escala global
- aspectos culturais:
 - manifestações culturais nos diferentes espaços

5 – CIÊNCIAS

5.1 HISTÓRIA EVOLUTIVA DO HOMEM AO LONGO DOS TEMPOS

- aspecto físico (com ênfase no sistema de sustentação)
- aspectos: sexual, ambiental, aspecto social e cultural (pluralidade cultural)

5.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS CÉLULAS

- noções gerais de: crescimento, respiração e síntese protéica

5.3 CORPO HUMANO

- níveis de organização
- sistemas digestório, circulatório, respiratório e excretor: órgãos de cada sistema (anatomia); funcionamento (fisiologia); relação entre estes sistemas.
- alimentação: distinção de alimentos plásticos, energéticos e reguladores; avaliação da dieta: consequência de carências nutricionais; modos de conservação dos alimentos; doenças causadas pelo uso de aditivos química; alimentação típica de cada região (pluralidade cultural).
- revestimento, locomoção / sustentação
- sistema nervoso e hormonal: órgãos (anatomia); ação das drogas no sistema nervoso / prevenção; funcionamento (fisiologia); transformações do corpo (ação hormonal e ambiental).
- sistema reprodutor feminino e masculino: órgãos (anatomia); funcionamento (fisiologia); processos de fecundação, gravidez, parto e aleitamento (mudanças

hormonais); adolescência (namoro, preconceitos, tabus, mitos, valores, etc); métodos contraceptivos na adolescência; prevenção à DST / AIDS (sexo seguro) na adolescência.

5.4 MATÉRIA

- características da matéria
- relações entre matéria, corpo e substância
- fenômenos físicos e químicos
- medidas e unidades
- relações entre massa, volume e densidade

5.5 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA QUÍMICA

- átomos
- elementos químicos
- combinação dos elementos químicos
- relações entre átomos e moléculas
- reações químicas
- misturas e soluções

5.6 QUÍMICA NA NOSSA VIDA

- interferência dos elementos químicos da droga no organismo
- prevenção ao uso e abuso de drogas
- química alimentícia
- indústria química / remédios / contraceptivos
- bioquímica
- chuva ácida, camada de ozônio e outros...

5.7 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA FÍSICA

- movimento
- movimento e força
- trabalho e energia mecânica
- tipos de transformações de energia
- luz, onda, calor
- eletricidade estática
- corrente elétrica
- magnetismo

6 – EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 GINÁSTICA GERAL

- GRD
- Ginástica Olímpica

6.2 DANÇAS

- danças folclórica

- danças populares
- danças regionais

6.3 JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS

- atividades de fundamentação do esporte
- relaxamentos
- alongamentos

6.4 ATIVIDADES ALTERNATIVAS

- caminhadas
- trilhas
- escaladas
- acampamentos
- esportes individuais
- xadrez
- dama
- esportes com raquetes
- tênis de mesa
- badminton
- frescobol
- esportes com bolas

6.6 ATIVIDADES DE PERCEPÇÃO CORPORAL

6.6 ATIVIDADES DE RELAXAMENTOS E ALONGAMENTOS

7 - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

7.1. PRÁTICA DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- explorar materiais (suportes, meios e instrumentos), técnicas, elementos (cor, forma, textura, volume e outros) e linguagens (pintura, gravura, desenho e outras), nas relações compositivas, conforme o contexto

7.2. PRÁTICA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- apreciar e usufruir as produções qualitativamente, através do exercício da leitura e interpretação das mesmas, percebendo as relações formais (elementos, estilos, e outros) e o conteúdo contextualizado
- refletir sobre a produção artística, compreendendo sua construção (forma e conteúdo) de acordo com seu contexto histórico cultural
- compreender através da reflexão artística (artes visuais, música, teatro) a dinâmica das diferentes culturas, problematizando acerca de estereótipos culturais, dos preconceitos raciais e da discriminação

7.3. PRÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO: ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEXTUALIZADA

- Principais artistas do MS: Lúcia Baís, Jonir Figueiredo, Jorapimo, Ilton Silva e outros.

- o Barroco no Brasil.
- a influência da Missão Artística Francesa no Brasil.
- a pintura brasileira acadêmica e a superação do academicismo.
- a História da Arte da Modernidade no Mundo.
- os principais estilos das Artes Visuais do século XX: Expressionismo, Cubismo e outros.
- Arte Moderna no Brasil (Segall, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral e outros).
- artistas e movimentos após a Semana de Arte Moderna Brasileira (Volpi, Portinari, Mestre Vitalino, e outros).
- Arte Contemporânea no Mundo
- as novas linguagens artísticas: as instalações, os objetos, a arte tecnológica, a publicidade, a televisão, o cinema no Brasil
- a Arte no Brasil anos 50 em diante: Abstracionismo e Concretismo

8 – LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

8.1 COMUNICAÇÃO

- linguagem verbal e não verbal: saudações/greetings; respostas curtas/ short answers; cores/ colors; registro formal (tipologias textuais; formas afirmativa, negativa e interrogativa; questions tag).

8.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

8.3 FONÉTICA E FONOLOGIA

- orientações ortográficas

8.4 ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

- conceituação / possessive adjective / flexão e emprego – nouns / articles / adjectives / partitives/ demonstrative pronouns, prepositions of place / possessive pronouns / comparisons / superlatives / countable and uncountable nouns / reflexive pronouns / phrasal verbs.
- Adverbs which Express a sequence relative clause/ passive voice/ if clause

8.5 TEMPOS VERBAIS

- simple past – regular verbs / irregular verbs
- past continuous tense
- simple past x past continuous
- simple future
- present and past perfect
- present continuous X simple present
- how long + present continuous

8.6 MODOS VERBAIS

8.8 CONDITIONAL TENSE

9 - LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL

9.1 COMUNICAÇÃO

- linguagem verbal e não verbal (diálogos, cartas, textos argumentativos)
- registro formal / informal (discursos orais e escritos)
- cores e as horas

9.2 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

- orientações ortográficas
- acentuação

9.3 ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

- conceituação, flexão e emprego: derivações dos substantivos, pronomes (pronomes complementares pessoais), artigos, preposição, adjetivos, verbos, substantivos antônimos, formação do diminutivo, flexão de número dos substantivos, heterotônicos, artigos, heterosemânticos, ordem sintática usual

9.4 TEMPOS E MODOS VERBAIS

- Presente do Indicativo
- Pretéritos: Perfeito/ Imperfeito/ Indefinido – Indicativo
- Futuro Imperfeito do Indicativo
- Presente do Subjuntivo

9.5 PRODUÇÃO TEXTUAL

- descrição/ argumentação/ narração
- discurso direto e indireto

9.6 LEITURA E INTERPRETAÇÃO

- tipologias textuais diversificadas

2. FUNCIONAMENTO DO CURSO

O Curso de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental, poderá funcionar nos turnos matutino, vespertino e / ou noturno.

A duração da aula será de 50 (cinquenta) minutos e a semana letiva será composta de 5 (cinco) dias, com 4 (quatro) aulas diárias.

Cada uma das fases das etapas do Ensino Fundamental será composta de 4 (quatro) períodos, com 45 (quarenta e cinco) dias letivos cada, totalizando 180 (cento e oitenta) dias.

O horário de início, término e o turno de funcionamento do Projeto serão definidos pela unidade escolar respeitando sempre que possível os interesses e necessidades dos educandos.

O candidato deverá ser informado quanto ao funcionamento e aos objetivos do Curso de Educação de Jovens e Adultos.

IV. METODOLOGIA

Primeiramente, faz-se necessário apresentar algumas considerações, com o objetivo de aprimorar as ações didático-metodológica que deverão ser aplicadas no Curso de Educação de Jovens e Adultos, a saber:

1º) O referido Curso destina-se ao crescimento individual e coletivo do educando, com vistas à aprendizagem e qualificação permanente do mesmo, em que possibilita uma flexibilização na organização curricular e, primordialmente considera a realidade dessa clientela.

2º) A Proposta Pedagógica da Unidade Escolar deverá registrar a oferta da Educação de Jovens e Adultos elencando sua organização curricular, destacando, entre outros aspectos, a organização do tempo e do espaço escolar, a metodologia utilizada, o processo de avaliação e a relação da unidade escolar com as práticas sociais.

Assim, estes elementos devem interrelacionarem-se, no sentido de promoverem ao educando uma aprendizagem significativa, onde o referido educando entenda-se como um agente condutor dessa aprendizagem, portanto, a metodologia utilizada pelos docentes e encaminhada pelo coordenador pedagógico que atuarão no Curso, deverá apresentar as seguintes características:

- a) superação da cultura do repasse – o educando não é uma “tábua rasa”, ao contrário, os jovens e adultos possuem experiências e conhecimentos pessoais, assim como, são agentes sociais, ainda, que sua participação social seja passiva;
- b) desmistificação da linearidade do conhecimento – o conhecimento não ocorre de uma única forma ou a partir de um pré-requisito, mas na rede de relações que estabelece entre o objeto a ser apreendido e os demais objetos, e, ainda, acontecimentos que o cercam. Em outras palavras, essas relações articulam-se em redes, construídas social e individualmente, estabelecendo conexões entre os diferentes contextos;
- c) acolhimento ao educando – a clientela da EJA é parte de uma demanda peculiar, com características específicas, por isso, deve-se reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento, no intuito de evitar o fracasso escolar e a evasão.

A promoção do acolhimento aos educandos da EJA revela uma árdua tarefa, pois este deve envolver tanto os aspectos de valorização do conhecimento, como as formas de expressão de cada um, o processo de socialização a realidade socioculturais e a jornada de trabalho.

- d) inclusão social – o público alvo desta modalidade de ensino visa melhorar suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho, através de sua elevação da escolaridade, expressa por uma certificação formal, entretanto, há outros aspectos que motivam esse público, como dominar os saberes sistematizados, cursar o ensino superior, ou ter reconhecimento social / afirmação da auto-estima. Desta forma, o educando ao retornar, deseja reconstruir uma trajetória escolar, que outrora fora interrompida, onde os conhecimentos apresentem significações relativas ao momento atual;
- e) interação entre a unidade escolar e a comunidade – a unidade escolar deve mostrar-se aberta e acessível, principalmente, para aqueles que não tiveram acesso em idade própria,

mobilizando a comunidade para possibilitar a criação de espaços culturais e promover o exercício da cidadania, uma vez que os conhecimentos adquiridos pelos educandos precisam apresentar significações na realidade extra-escolar;

- f) momentos de reflexão – sendo a aprendizagem um complexo processo de construção, modificação e reorganização dos saberes sistematizados, o educando internalizará e interpretará os novos conteúdos, considerando o momento da escolaridade em que se encontra, as experiências vividas, os conhecimentos construídos anteriormente e a forma de pensamento que dispõe, portanto, os erros cometidos no percurso deverão servir para redimensionar e ajustar as ações pedagógicas do docente.

É importante ressaltar que as pessoas deverão interagir coletivamente, proporcionando a circulação de informações, a troca de experiências, a tomada de decisões e que o objeto a ser aprendido tenha características socioculturais reais, para que ocorra uma situação de aprendizagem eficaz, onde os conteúdos escolares apresentem uma significação e um sentido.

- g) reconhecimento dos saberes populares e científicos – é necessário romper a preconceituosa barreira que separa os saberes, como se o saber popular não fosse válido, verdadeiro. Os educandos não vislumbram o seu conhecimento como algo legítimo, pois acreditam que a aprendizagem só ocorre pela transmissão de informações, porém, o saber popular deve servir de ponto de partida para a aquisição de outros, saberes, nessa perspectiva os conhecimentos se complementam;
- h) formação do educando em cidadão – a educação não é neutra, por isso, deve assumir um caráter formador, isto é, ao optar pela transformação da realidade deverá ser problematizadora, criativa e reflexiva, onde contribua para que o educando passe da consciência ingênua à crítica, desvelando os instrumentos de controle social, e, ainda, oportunizando ao cidadão assumir o compromisso de atuar sobre a transformação social;
- i) avaliação – como elemento integrante da proposta, direcionando a tomada de decisões, o planejamento e demais ações pedagógicas, com o objetivo de aprimorar e redimensionar o processo ensino-aprendizagem.

Deve-se pensar a avaliação como um fator regulador da aprendizagem, que esteja integrada ao processo de aprendizagem, evitando a aplicabilidade da mesma em momentos estanques ou pontuais, e até mesmo como instrumento de aferição.

Por isso, a reestruturação da organização curricular é imprescindível, considerando que na Educação de Jovens e Adultos são outras as especificidades dessa faixa etária, outros interesses, expectativas e necessidades.

Ao adotar tal postura não significa que haverá desvalorização dos componentes curriculares e conteúdos, mas significa que passarão a ser considerados como recursos que subsidiarão os educandos, na sua formação básica e no exercício da cidadania.

Faz-se necessário, ainda, comentar o papel dos conteúdos na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o jovem e o adulto são sujeitos que já põem em ação conhecimentos construídos / experiências de vida.

Deste modo, o estudo e o aprendizado não devem ser definidos em função dos componentes curriculares ou dos conteúdos, mas em função de temas estabelecidos como

importantes para esta modalidade de ensino.

Portanto, é preciso considerar numa perspectiva mais ampla, as diferentes dimensões dos conteúdos, assim, não só os de natureza conceitual – aqueles que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios – devem ser estudados, como também os de natureza procedimental – expressam um saber fazer, de forma ordenada, não-aleatória, visando uma meta – e atitudinal – neste incluem-se as normas, valores e atitudes.

Incluir, explicitamente, o desenvolvimento de atitudes e trabalhar os valores, não caracteriza controlar o comportamento dos educandos, mas intervir, quando necessário, e, ainda, a organização das diferentes naturezas dos conteúdos deverá ser contemplada em sua totalidade.

Quanto ao tempo didático, este refere-se ao tempo educativo de trabalho realizado com o educando, nesta perspectiva, existem diferentes formas de administrar e de organizá-lo. Considerando que a aprendizagem dos educandos necessita de sucessivas reorganizações, pode-se propor diferentes modalidades organizativas, como, projetos, atividades permanentes, entre outras, as quais se articulam e coexistem no fazer pedagógico do docente.

V – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem deve ser elemento integrante da ação pedagógica, uma vez que tem por finalidade direcionar a tomada de decisões no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, deste modo, faz-se necessário apresentar algumas características, que devem compor o processo avaliativo:

- ⇒ ser contínua – o processo avaliativo deverá ocorrer rotineiramente, e não num único momento, com vistas a uma ação reflexiva crítica, onde redimensione as ações pedagógicas, os objetivos propostos e os conteúdos abordados.
- ⇒ ser democrática _ é imprescindível que o educando seja informado sobre os critérios estabelecidos, os objetivos que deverão ser alcançados, os instrumentos a serem utilizados, assim como, quais ações serão desencadeadas após os resultados obtidos.
- ⇒ ser diagnóstica _ deve promover a aprendizagem, pois, é através deste elemento que será identificado quais conhecimentos deverão ser retomados e, ainda, quais práticas pedagógicas deverão ser redimensionadas.
- ⇒ ser formativa _ a aprendizagem ocorrerá a partir dos progressos obtidos pelos educandos, ou seja, o educando reestruturará seu conhecimento, considerando as atividades propostas, as estratégias utilizadas, e a interpretação que se tem sobre o erro, uma vez que este deverá ser compreendido como manifestação de um processo em construção.
- ⇒ ser reguladora da aprendizagem _ este elemento deverá proporcionar ações de intervenções didáticas pertinentes às necessidades dos educandos, e, ainda, compartilhar a responsabilidade sobre a aprendizagem, uma vez que docente e educando são agentes desse processo.

Portanto, a prática pedagógica e a avaliação são atividades que convergem na mesma direção, isto é, têm o mesmo objetivo: assegurar momentos de efetiva aprendizagem.

Assim, implementar práticas em que os educandos participem ativamente do processo avaliativo, promoverá uma educação democrática e participativa, entretanto, a avaliação deverá ter, também, um caráter abrangente, onde todos os envolvidos - docente, educando, direção e coordenação pedagógica – deverão ser igualmente avaliados.

1. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recuperação é parte integrante do processo educativo e visa:

I - oferecer oportunidades ao educando de identificar suas necessidades e de assumir responsabilidade pessoal, referente à sua própria aprendizagem;

II - propiciar ao educando o alcance dos requisitos solicitados considerados indispensáveis para sua aprovação;

III - diminuir o índice de evasão e repetência.

A recuperação processual será realizada à medida que forem detectadas deficiências no processo de aprendizagem e no rendimento do educando. Essa recuperação consistirá na revisão do conteúdo ministrado, na reavaliação dos resultados obtidos, como estímulo ao compromisso com o processo de permanente crescimento do educando.

VI - REQUISITOS DE ACESSO

O Curso de Educação de Jovens e Adultos destinar-se-á aos candidatos maiores de 14 anos para a etapa do Ensino Fundamental.

VII - REGIME ESCOLAR

1. MATRÍCULA

A matrícula será efetuada em uma das fases da etapa do Ensino Fundamental.

O período da matrícula será estabelecido em calendário escolar próprio, elaborado pela unidade escolar.

O candidato recebido por transferência, oriundo de organização curricular diferenciada, deverá ser classificado em uma das Fases, considerando a ementa curricular, entretanto, na falta desta, o educando será submetido a uma avaliação.

Quando da matrícula de educandos estrangeiros, exigir-se-á, também, cópia da

Carteira de Identidade de Estrangeiro.

Aos candidatos à matrícula, exigir-se-á requerimento assinado pelo mesmo, quando maior, ou pelo responsável legal, quando menor, acompanhado dos seguintes documentos:

- I - cópia da certidão de nascimento ou casamento;
- II - guia de transferência ou histórico escolar, quando for o caso;
- III - certificado de eliminação parcial, quando for o caso;
- IV - ementa curricular, quando for o caso;
- V - cópia da cédula de identidade para os maiores de 18 (dezoito) anos;

A matrícula concretizar-se-á com a apresentação da documentação exigida e após o deferimento do Diretor.

Será nula a matrícula que se fizer com documentação falsa ou adulterada.

A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano pelo educando, quando maior, ou pelo responsável legal, quando o educando for menor.

2. CLASSIFICAÇÃO

Classificação é o procedimento que a unidade escolar adotará para posicionar o educando em uma das fases do Ensino Fundamental, baseando-se nas suas experiências e desempenho, adquiridos por meios formais e informais.

A classificação em qualquer fase, exceto a primeira do Ensino Fundamental poderá ser feita:

- por promoção, para educandos que cursaram com aproveitamento a fase anterior na própria unidade escolar;
- por transferência, para candidatos procedentes de outras unidades escolares do País ou do exterior, efetuando-se, quando necessário, avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e experiência;
- por avaliação, feita pela unidade escolar, independentemente de escolarização anterior, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua matrícula na fase adequada.

A classificação dependerá de aprovação nas avaliações realizadas, exigindo-se nota igual ou superior a 6,0 (seis) nos componentes curriculares, objeto da avaliação.

A classificação será formalizada através de Portaria, expedida pela Direção.

A classificação por avaliação deverá ser requerida e suprirá, para todos os efeitos escolares, a inexistência de documentos da vida escolar pregressa, devendo, a Portaria, ser arquivada no prontuário do educando.

O educando não poderá solicitar a classificação para a última fase da etapa do Ensino Fundamental caso não atinja 15 (quinze) anos durante a operacionalização da respectiva fase.

A classificação por avaliação tem caráter pedagógico centrado na

aprendizagem, e exige as seguintes medidas administrativas para resguardar os direitos dos educandos, das unidades escolares e dos profissionais envolvidos:

- comunicar ao educando ou responsável a respeito do processo a ser iniciado, para obter deste o respectivo consentimento;
- proceder à avaliação dos componentes curriculares da Base Nacional Comum elaborada pelo professor e/ou coordenação pedagógica;
- registrar o resultado em Portaria;
- registrar a Portaria nos documentos escolares do educando;
- arquivar provas e Portaria no prontuário do educando;
- matricular o educando na fase para qual demonstrou competência.

O educando classificado, após o início da fase, deverá cumprir o mínimo de 80% (oitenta por cento) de frequência da fase em que foi matriculado, bem como o total da carga horária das fases subsequentes.

3. APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

O aproveitamento de estudos obtidos por meios formais (cursos autorizados ou reconhecidos) será efetivado, pela unidade escolar, após análise dos documentos comprobatórios de escolaridade, realizando, quando necessário, avaliação.

O aproveitamento dos estudos informais será efetivado através de avaliação, elaborada pelos professores, com o objetivo de posicionar o educando em uma das fases dos cursos, exceto a primeira fase da etapa do Ensino Fundamental.

Será permitido o aproveitamento de estudos ao educando que tenha eliminado um ou mais componentes curriculares ou disciplinas em cursos regulares com matrícula por disciplina e ou exames supletivos.

O educando que está dispensado de cursar componente(s) curricular(es) ou disciplina(s), por apresentação de certificados de Eliminação Parcial, deverá cumprir, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de frequência da carga horária total correspondente ao número de componente(s) curricular(es) ou disciplina(as) a ser(em) cursado(s) na fase

Os requisitos de acesso estabelecidos neste Projeto no item VI, devem ser observados em qualquer caso de aproveitamento de estudos.

4. ADAPTAÇÃO

A adaptação de estudos tem por finalidade oportunizar ao educando a participação em componentes curriculares, os quais não foram oferecidos pela unidade escolar, na qual o educando estava inserido anteriormente, portanto, sem que ocorra prejuízo das atividades pedagógicas da Fase matriculada ao educando será oferecida a oportunidade de cursar o referido componente curricular.

A adaptação de período será exigida quando, no currículo da unidade escolar

recipiendária, existirem componentes curriculares da base nacional comum e/ou da parte diversificada não constantes no currículo da unidade escolar de origem, ou caso não haja equivalência de conteúdos, deste modo a adaptação poderá ser realizada durante os períodos letivos a critério da unidade escolar.

Quando o educando for avaliado, para fins de classificação por transferência, a aplicação da adaptação restringir-se-á somente à parte diversificada.

Para efetivação do processo de adaptação, a unidade escolar deverá comparar o currículo, especificar as adaptações a que o educando estará sujeito, elaborar um plano próprio flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, proceder ao registro dos resultados obtidos.

5. FREQUÊNCIA

Será obrigatória a frequência mínima do educando em 80 % (oitenta por cento) do total da carga horária de cada fase do curso.

A unidade escolar deverá adotar providências internas capazes de motivar o educando a frequentar as atividades letivas.

O educando que não atingir a porcentagem estipulada acima estará reprovado.

6. TRANSFERÊNCIA

O educando poderá transferir-se mediante a expedição de Guia de Transferência da(s) fase(s) cursada(s) e o(s) respectivo(s) Ementário(s).

O educando que apresentar documento de eliminação parcial, no ato de sua matrícula nesta unidade escolar, quando da expedição de sua transferência, deverão estes dados ser transcritos na mesma.

7. AGRUPAMENTO DE EDUCANDOS

Os educandos serão agrupados por fases, de acordo com a respectiva etapa da Educação Básica.

Serão constituídas turmas de acordo com a demanda existente e o número de salas de aulas disponíveis, respectivamente.

O número mínimo de educandos permitido para abertura das salas de aula nas quatro fases do Ensino Fundamental são de 25 educandos.

As unidades escolares isoladas, bem como, aquelas que estejam situadas em municípios que têm uma única unidade escolar, onde não haja o número mínimo de educandos estipulados para abertura das novas salas de aula, deverão solicitar parecer da SUPED/SED.

Quando houver educandos com Necessidades Educacionais Especiais o quantitativo de educandos destas turmas deverá ser de, no máximo, 20 (vinte) educandos para a 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental, e 25 (vinte e cinco) educandos para as demais fases do Ensino Fundamental.

O número máximo de educandos por turma será de acordo com a capacidade da sala, devendo sempre ser respeitada a metragem de 1,30 m² por educando.

8. DO CALENDÁRIO ESCOLAR

O Calendário Escolar deverá ser elaborado pela unidade escolar, especificando:

- I – período inicial de matrícula;
- II – início das atividades docentes;
- III – previsão de dias letivos;
- IV – início e o término da fase;
- V – período de aulas e de férias do corpo docente e discente;
- VI – os feriados;
- VII – as comemorações cívicas, culturais e desportivas;
- VIII – período de entrega das médias na secretaria;
- IX – dos Conselhos de Classe;
- X – Exame Final;
- XI – da reserva técnica;
- XII – das atividades pedagógicas;
- XIII – outros.

Quando houver absoluta necessidade de interrupção de aulas, o cumprimento destas deverá ser efetivado em outro dia, alterando-se, assim, o Calendário Escolar.

A fase só poderá ser encerrada após o cumprimento da carga horária prevista na Matriz Curricular constante deste Projeto de Curso e dias letivos fixados em Calendário Escolar aprovado pela Direção Colegiada e apreciada pelo Assessor Técnico.

9. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A atribuição de notas será o resultado da aplicação de diversas técnicas e instrumentos de avaliação realizadas no decorrer da fase.

Ao final de cada fase será registrada uma média que represente o aproveitamento escolar do educando para cada componente curricular.

Como expressão do resultado da avaliação do rendimento escolar, será adotado o sistema de números inteiros na escala de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo-se o decimal 5 (cinco). Para o arredondamento serão observados os seguintes critérios:

I – os decimais 1 e 2 serão arredondados para o número inteiro imediatamente inferior;

II – os decimais 3, 4, 6 e 7 serão substituídos pelo decimal 5;

III – os decimais 8 e 9 serão arredondados para o número inteiro imediatamente superior.

A apuração do rendimento escolar de cada componente curricular será de responsabilidade da secretaria da unidade escolar, com base nas médias lançadas pelos docentes nos canchotos que serão entregues ao final de cada período.

A média de cada componente curricular da fase será apurada por meio da média aritmética dos resultados obtidos nos períodos, divididos pelo número dos períodos cursados.

$$Mf = \frac{1^a MP + 2^a MP + 3^a MP + 4^a MP}{4}$$

4

Mf = Média da fase

MP = Média do Período

Será aprovado, por aproveitamento, no final de cada fase o educando que obtiver a média igual ou superior a 6,0 (seis) por componente curricular.

Será encaminhado para Exame Final o educando com média inferior a 6,0 (seis) por componente curricular.

O educando que não atingir a frequência mínima de 80% (oitenta por cento) da carga horária da fase não terá direito de prestar o Exame Final, independente dos resultados obtidos nos componentes curriculares.

O educando poderá prestar Exame Final em todos os componentes curriculares.

O cálculo da média, por componente curricular, após Exame Final, será efetuado de acordo com a seguinte fórmula:

$$MF = \frac{Mf \times 03 + EF \times 02}{5} = 5,0$$

MF = Média Final

Mf = Média da fase;

EF = Exame Final;

Será considerado aprovado na fase cursada o educando que obtiver:

- frequência mínima de 80% (oitenta por cento) do total da carga horária da fase;

- média mínima de 6,0 (seis), em cada componente curricular da fase;

- média final mínima de 5,0 (cinco), no componente curricular objeto do Exame Final.

O total da carga horária da fase será obtido após somadas as horas-aula dos

componentes curriculares que a compõe.

O educando que não obtiver a média 5,0 (cinco) após Exame Final será reprovado.

10. CONCLUSÃO

Para a conclusão do Curso de Educação de Jovens e Adultos, o educando deverá ser maior de 15 anos para o Ensino Fundamental.

Em hipótese alguma o educando poderá concluir o referido Curso sem a idade mínima estipulada acima.

11. CERTIFICAÇÃO

Ao educando que concluir uma das etapas do Curso de Educação de Jovens e Adultos, será expedido Certificado de Conclusão, acompanhado do Histórico Escolar.

Todos os certificados expedidos pelas unidades escolares serão registrados em livro próprio, para fins de controle.

VIII. ESCRITURAÇÃO ESCOLAR E ARQUIVO

A organização da escrituração escolar far-se-á através de um conjunto de normas que visam garantir o acesso, a permanência e a progressão nos estudos, bem como a regularidade da vida escolar do educando, abrangendo os seguintes documentos escolares:

- I - Requerimento de Matrícula;
- II - Diário de Classe;
- III – Mapas Colecionadores de Canhotos;
- IV - Histórico Escolar/Guia de Transferência;
- V - Portarias;
- VI - Atas de Resultados Finais;
- VII - Certificados.

Essa documentação será organizada em arquivos ativo e passivo, sendo que:

- no arquivo ativo constarão as pastas de assentamento individual e os documentos referentes a educandos matriculados na fase em curso;

- no arquivo passivo constarão as pastas de assentamento individual e documentos de educandos que não fazem mais parte da unidade escolar.

A escrituração escolar e o arquivamento de documentos são de responsabilidade do(a) secretário(a) da unidade escolar.

À Direção da unidade escolar compete superintender a escrituração escolar e o arquivo.

IX. INFRA-ESTRUTURA OPERACIONAL:

1. Espaço Físico:

O Curso de Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental será oferecido nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, credenciadas para tal.

2. Corpos Docente e Técnico-Administrativo

O corpo técnico-administrativo que atuará no Curso será constituído por funcionários já lotados nas Unidades Escolares, bem como o corpo docente, tendo em vista que os mesmos deverão ser habilitados nas áreas específicas.

X – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E TÉCNICOS

Entende-se que a formação do profissional não se encerra na sua formação básica, mas sim, em estudos contínuos através de leituras, pesquisas individuais e estudos coletivos, que podem ser organizados em forma de cursos, mini-cursos, palestras, seminários, encontros, oficinas e outros.

Mediante aos avanços tecnológicos e a rapidez das informações, a formação profissional tem exigido atualização contínua para poder acompanhar o desenvolvimento de todos os segmentos sociais. Diante do exposto, é importante que o docente aplique e socialize os conhecimentos adquiridos junto a comunidade escolar.

A responsabilidade de viabilizar estes estudos deve ser compartilhada entre todos os profissionais envolvidos na educação de jovens e adultos. A organização destes estudos contínuos poderá ser realizada pelo corpo docente junto à direção escolar e/ou em parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

Sugere-se que ocorra no mínimo um encontro por período, visando a qualificação das ações pedagógicas e acompanhamento das atividades desenvolvidas. Estes encontros deverão estar inseridos na carga horária da reserva técnica.